



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**FÁBIO PEREIRA BARROS**

**DA DISCIPLINA CASTRENSE À ÉTICA DO CUIDADO DE SI: PRÁTICAS E  
EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR  
DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA**

São Mateus/ES

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**FÁBIO PEREIRA BARROS**

**DA DISCIPLINA CASTRENSE À ÉTICA DO CUIDADO DE SI: PRÁTICAS E  
EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR  
DE TEIXEIRA DE FREITAS-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

São Mateus/ES

2018

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)  
(Divisão de Biblioteca Setorial do CEUNES - BC, ES, Brasil)

---

Barros, Fábio Pereira, 1982-  
B277d Da disciplina castrense à ética do cuidado de si : práticas e  
experiências do ensino de filosofia no Colégio da Polícia Militar  
de Teixeira de Freitas-Ba / Indicação de responsabilidade. –  
2018.  
164 f. : il.

Orientador: Jair Miranda de Paiva.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) –  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo.

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Aprendizagem. I. Paiva, Jair  
Miranda de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro  
Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

Elaborado por Marilzete de Almeida – CRB-6 ES-000721/O

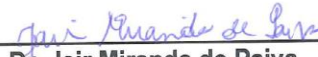
**FÁBIO PEREIRA BARROS**

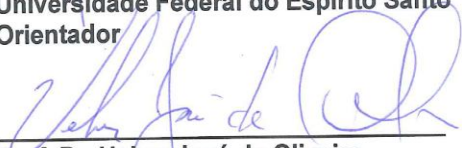
**DA DISCIPLINA CASTRENSE À ÉTICA DO CUIDADO DE SI:  
PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO  
COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DE TEIXEIRA DE FREITAS – BA**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Ueber José de Oliveira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Antonio Donizetti Sgarbi**  
Instituto Federal do Espírito Santo

À minha mãe, Rita, e ao meu pai, Fernando,  
amor incondicional.

À minha querida família, benção em minha  
vida.

À minha esposa querida, Sara, e a minha  
filha Isabelly, presente de Deus em minha  
vida.

*“O que é a Filosofia senão uma maneira de refletir, não  
exatamente sobre o verdadeiro e sobre o falso, mas sobre  
nossa relação com a verdade?”*

*Michel Foucault*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo de minha caminhada acadêmica, certamente não estive sozinho. A realização deste trabalho, que sinaliza um momento especial de crescimento em minha vida intelectual - e como ser humano -, contou com a colaboração e apoio de muitas pessoas. Agradeço especialmente:

A Deus por ser a razão da minha existência e por se fazer tão presente em minha vida. Por criar as condições que me possibilitaram percorrer essa jornada e por colocar pessoas tão especiais em minha vida.

Ao professor Jair Miranda de Paiva, meu orientador, por acreditar em meu potencial. Sou grato pelo respeito, amizade e compreensão com os quais sempre me ouviu e encorajou nos momentos de angústia e incerteza. Sua seriedade e rigor na orientação de meu trabalho e nas discussões sobre a escrita dos textos, serviram-me de referencial para uma busca constante de superação e crescimento intelectual. As aulas encantadoramente ministradas, os momentos de leitura atenta e cuidadosa dos textos. Você é um exemplo singular de um educador ético, um intelectual rigoroso, um ser humano esplêndido. Minha admiração por você transcende a esfera acadêmica.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, em especial Maria Alayde Alcantara Salim, Franklin Noel dos Santos e Marcia Helena Siervi Manso pela seriedade e competência que sempre demonstraram em seu trabalho, contribuindo para a ampliação do meu horizonte de conhecimentos.

Aos professores Ueber José de Oliveira e Antonio Donizetti Sgarbi, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, imprescindíveis para a construção do texto final.

Ao amigo Ademício Ferreira, pela amizade sincera e amparo nos momentos difíceis, especialmente nos momentos em que precisei de um ombro amigo para desabafar. Pelo apoio constante, por sempre me ouvir e acreditar em mim encorajando-me a sempre seguir adiante.

Aos meus pais, Fernando e Rita, às minhas irmãs, Mirian, Maiza e Fernanda, aos meus irmãos, Marcos e Fernando que sempre acreditaram em meu sonho me apoiando e torcendo para que tudo desse certo.

Às minhas sobrinhas, Júlia, Beatriz e Iasmin, aos meus sobrinhos Daniel, Felipe, Iago, Juninho, Enzo e Gabriel, pelos momentos de descontração, pelas palavras de incentivos e por torcerem por mim.

A Sara, meu amor, esposa e companheira, que sempre me incentivou e apoiou em todos os momentos de meu trabalho. Sua paciência e sabedoria nos instantes em que o trabalho me consumia, e nos momentos que tive que me fazer ausente. Sua inteligência, sagacidade, paciência e a sua grandeza como ser humano se constituíram em apoio constante e preciso.

A Isabelly, minha filha, meu amor, minha princesa, meu anjo lindo, que com seus dois aninhos de idade não compreendia a minha ausência, chorando à minha procura. Mas que quando nos encontrávamos, me deliciava com o sorriso lindo desenhado num rostinho tão angelical, esses momentos me deixavam transbordando de felicidade e cada vez mais cheio de vontade de seguir em frente com o trabalho.

À nossa turma de Mestrado e aos colegas do curso, pelos nossos esforços, dedicação, dúvidas e aprendizado. Pela seriedade, alegria e descontração nos encontros, em especial, aos colegas Olímpio Gavi, Andressa Oliveira, Mauro Britto Cunha, Edinete Moraes e Bethânia.

Ao CPM de Teixeira de Freitas, em especial, aos gestores, pedagogos, coordenadores, secretários, professores e professoras, estudantes do Ensino Médio, pela acolhida e possibilidade das experiências produzidas.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização dessa pesquisa, meu muito obrigado!



## RESUMO

Esta dissertação apresenta experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas, BA. O centro de investigação dessa pesquisa é: como se delinea e se configura o ensino de Filosofia no colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas? Põe em evidência a construção das relações de ensino e aprendizagem em Filosofia e problematiza os limites e as possibilidades de se pensar e desenvolver o ensino de Filosofia como ética do “cuidado de si”, proposta por Michel Foucault, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição disciplinadora. Toma como referencial metodológico a cartografia deleuziana, na qual aponta para o acompanhamento de processos que se fazem a partir de fluxos, forças, invenções, intensidades, movimentos, pensamentos, interações, invenções e agenciamentos. Utiliza a observação participante, questionários, entrevistas, redes de conversações e diário de campo. Recorre ao aporte teórico de Foucault (1984, 1997, 2004, 2006, 2010, 2014), Larrosa (1994) Veiga-Neto (2007), Gros (2006), Kohan (2009), Pradeau (2004), Gallo (2012). Além dos documentos oficiais: OCEM (2006), BNCC (2016), PCN (1998), PCN+ (2002). Os resultados apresentam fragilidades quanto aos processos de ensino e aprendizagem em Filosofia, por outro lado, apontam potencialidades de se promover experiências filosóficas criativas através do ensino e aprendizagem pautados na Filosofia como *ética do cuidado de si*, na *estética da existência*, afirmando, desta forma, que é possível um ensino de Filosofia que corrobore experiências filosóficas críticas e criativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Filosofia; Militarismo; Estética da Existência.

## ABSTRACT

This dissertation presents experiences of Philosophy teaching at the College of Military Police of Teixeira de Freitas, BA. The research center of this research is: how do you delineate and configure the teaching of Philosophy at the College of Military Police of Teixeira de Freitas? It highlights the construction of teaching and learning relationships in Philosophy and problematizes the limits and possibilities of thinking and developing the teaching of Philosophy as an ethic of "self care", proposed by Michel Foucault, a way of life related to aesthetics of existence in this disciplinary institution. It takes as a methodological reference the Deleuzian cartography, in which it points to the accompaniment of processes that are made from flows, forces, inventions, intensities, movements, thoughts, interactions, inventions and assemblages. Uses participant observation, questionnaires, interviews, conversation networks and field diary. It uses the theoretical contribution of Foucault (1984, 1997, 2004, 2006, 2010, 2014), Larrosa (1994) Veiga-Neto (2007), Gros (2006) , Pradeau (2004), Gallo (2012). In addition to the official documents: OCEM (2006), BNCC (2016), PCN (1998), PCN + (2002). The results show weaknesses in the processes of teaching and learning in Philosophy, on the other hand, they point out the potential of promoting creative philosophical experiences through teaching and learning based on Philosophy as an ethic of self care, in the aesthetics of existence, thus affirming, that it is possible a teaching of Philosophy that corroborates critical and creative philosophical experiences.

**KEY WORDS:** Teaching; Philosophy; Militarism; Aesthetics of Existence.

## **SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPM	Colégio da Polícia Militar
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGE	Plano Geral de Ensino
PMBA	Polícia Militar da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1. EDUCAÇÃO MILITAR: CONTEXTO E CRIAÇÃO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA</b>	
1.1. O militarismo como objeto de pesquisa acadêmica.....	30
1.2. A importância da Polícia Militar na sociedade.....	33
1.3. Os militares e a educação.....	35
1.4. O ensino secundário na Bahia: contexto da criação do Colégio Militar.....	41
1.5. A polícia militar e seu ensino.....	44
1.6. Criação do Colégio Militar da Bahia.....	47
1.7. Colégio da Polícia Militar: semelhanças com a caserna.....	49
<b>2. O COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR ANÍSIO TEIXEIRA: CONTEXTO E COTIDIANO</b>	
2.1. O município de Teixeira de Freitas e sua história.....	54
2.2. Colégio da Polícia Militar: características, localização, estrutura.....	57
2.3. O cotidiano no Colégio Militar.....	60
2.4. Encontros e diálogos com os sujeitos da pesquisa.....	62
2.5. O rígido controle.....	63
2.6. Olhares opostos: o colégio militar sob o olhar do professor militar e do professor civil.....	64
2.7. O ensino de Filosofia no Colégio Militar.....	73
2.8. Colégio Militar: primeiras impressões dos alunos acerca da Filosofia.....	83
2.9. A educação militar e seus dispositivos: discutindo o Colégio Militar à luz de Foucault.....	87

### **3. PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA NOÇÃO DO CUIDADO DE SI**

3.1. Essência-sujeito e forma-sujeito.....	95
3.2 O ensino de filosofia e o <i>cuidado de si</i> .....	97
3.3 O desaparecimento da <i>epiméleia heautôu</i> ( <i>Cuidado de si</i> ).....	107

### **4. A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA DO CUIDADO DE SI NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR**

4.1. Refletindo acerca da metodologia para aulas baseadas na noção do cuidado de si.....	111
4.2. Origem do café filosófico.....	118
4.3. Estrutura do café filosófico.....	118
4.4. <i>Condenado a ser livre</i> no Colégio Militar: interrogar-se e narrar-se para cuidar de si.....	120
4.5. Refletindo acerca do caminhar: desafios, erros e acertos durante a pesquisa.....	130

### **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....136**

### **6. REFERÊNCIAS.....141**

### **7. APÊNDICES.....149**

### **8. ANEXOS.....162**

## INTRODUÇÃO

No dia 21 de Dezembro de 2009 tem início a minha trajetória na Polícia Militar da Bahia. Foram nove meses de treinamentos, instruções, provas práticas e teóricas, cursos de sobrevivência em ambiente de mata atlântica e caatinga, além de estágios em diversos setores da instituição.

Minha intenção em entrar na Polícia Militar não foi motivada pelo desejo de ser combatente, de pegar em armas e combater a criminalidade assegurando a ordem social, pois, nunca acreditei que a polícia, mesmo sendo importante ou mesmo um mal necessário, seria capaz de assegurar a paz. Minha intenção de imediato foi sanar um dos fenômenos sociais que me afligia: o desemprego. Tinha acabado de concluir a graduação em Filosofia e uma angústia tomava conta de mim, pois, pensava em fazer o mestrado em Filosofia pelo programa da Universidade Federal da Bahia-UFBA, mas não tinha condição financeira para manter-me na capital. Então, decidi que teria que trabalhar.

Sabia que meus pais não iriam concordar com a ideia de ter um filho na Polícia. Mas, já estava na hora de conquistar a independência financeira. E o único concurso aberto naquele momento foi o concurso da Polícia Militar. Então, para convencer meus pais, e para que não ficassem preocupados, eu disse que faria o concurso, mas que ingressaria no quadro de professores dos Colégios Militares. Esse sim, de fato, era o meu objetivo em ingressar na instituição militar.

Fui aprovado e convocado para o curso de nove meses de duração. O maior desafio da minha vida. Senti na pele todas as mazelas que a arbitrariedade pode engendrar. Me machuquei, me entristeci, sorri e chorei nessa instituição tão áspera e viril na qual a pedra basilar de duas faces, disciplina e hierarquia, que são, a meu ver, as responsáveis pelas mazelas na instituição. Por isso, sou um fervoroso defensor da desmilitarização<sup>1</sup> das Polícias Militares Estaduais. Havia uma enorme

---

<sup>1</sup>As discussões sobre a segurança pública no Brasil, frequentemente, se concentram sobre os órgãos de segurança pública e, em particular sobre as Polícias Militares, buscando a sua desmilitarização ou

discrepância entre aquilo que acreditava e a dura realidade de uma instituição tão castradora, que vai nos modelando, nos docilizando, como afirma o filósofo Michel Foucault (2014). Com uma mente oxigenada pelos ares de um curso de humanas, formado em Filosofia, não me deixei forjar pelo militarismo. Mas para isso acontecer tive que esconder o que realmente pensava, mas nunca negar o que acreditava. Todavia, para sobreviver era preciso esconder pensamentos, ideias, opiniões e posturas. Pois, quaisquer que fossem meus anseios, postura ou decisões, e fossem de encontro às opiniões ou verdades formuladas dentro do quartel, com certeza eu seria mal visto, taxado como ponderador, questionador, como muitas vezes fui por não concordar com certas atitudes, por não concordar com o próprio sistema militar, veladamente ou mesmo de forma explícita eu seria perseguido. A vida na caserna não é fácil!

Todavia, o que mais me intrigava não era só a rigidez e o controle existentes no quartel. Era, na verdade, a existência de um colégio que absorvera toda a tradição, cultura e sistema do militarismo. O colégio é uma réplica perfeita de um quartel: alunos fardados, prestando continência ao superior, marchando, cantando hinos e etc.. Só falta o porte de arma para ficar idêntico a um quartel.

Eu me perguntava sempre como seria o ensino das disciplinas de humanas, e em especial o ensino de Filosofia. Como ensinar Filosofia num espaço onde o questionamento é visto como algo negativo, como algo subversivo? Qual o lugar da Filosofia nos espaços militares? A Filosofia é questionadora pela sua própria natureza de querer chegar à verdade das coisas, e para se chegar à verdade a Filosofia questiona, se questiona, questiona o estabelecido para saber por que uma coisa é de um jeito e não de outro. E, a partir disso, cria diversos sistemas filosóficos. Através da busca, da especulação, do questionar a Filosofia suscita filosofias.

O ensino de Filosofia no Brasil nunca navegou em águas tranquilas. Sempre navegou em mar revolto e por vezes naufragou<sup>2</sup>. A Filosofia, após inúmeras

---

a sua extinção e a criação, no âmbito dos Estados, de uma só polícia de natureza civil que, de acordo com Fernando Carlos Wanderley Rocha, Consultor Legislativo da Área XVII – Segurança Pública e Defesa Nacional, promoverá o ciclo completo de polícia, que reúne o policiamento ostensivo fardado e a investigação (polícia judiciária).

<sup>2</sup>A lei 5.692/71 criada com objetivo de organizar o Ensino Médio, de forma que, no final do ciclo, profissionais fossem formados para ocupar as demandas de trabalho de baixo custo, retirou a filosofia do currículo das escolas brasileiras.

inserções e retiradas dos currículos da escola média brasileira, estava vivendo um momento especial, devido à sua inclusão como componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Mesmo que não tenha sanado as dificuldades e desafios que envolvem seu ensino, a lei 11684/2008 trouxe grande entusiasmo e possibilidades de pensar e repensar o ensino da Filosofia no Ensino Médio vislumbrando ações concretas e efetivas capazes de arrefecer a problemática realidade do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras.

A Filosofia ficou durante muito tempo ausente na grade curricular das escolas de nível Fundamental e Médio no nosso país, causando o descrédito e desinteresse por esta disciplina, como afirma Gallo (2010, p. 159):

Como a retirada da Filosofia dos currículos havia sido obra da reforma de cunho tecnicista da educação básica levado a cabo por aquele regime no final dos anos de 1960 e início da década de 1970, atribuíam-se à exclusão da Filosofia e de outras disciplinas de humanidades a falta de criticidade e o excesso de tecnicismo na formação dos jovens.

As dificuldades existentes enfrentadas pelo seu ensino no atual cenário brasileiro são facilmente perceptíveis a partir de um simples contato com a realidade da sala de aula. Inúmeros são os artigos e obras em que pesquisadores têm levantado tais problemas.

Mais uma vez retornou a tormenta que sempre insistiu em fazer a Filosofia naufragar. Foi aprovada a nova Lei do Ensino Médio, LEI Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, que reformulou a LDB, referindo-se à Filosofia não como disciplina, mas como estudos: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017). Isso traz preocupação para os educadores, pois ainda está obscura a realidade da Filosofia enquanto disciplina nas escolas de nível médio.

Dentre as mudanças feitas pelo governo Temer, os professores não vão mais precisar ter diploma na área em que dão aulas, a flexibilização de metade do currículo básico (os alunos poderão escolher algumas matérias), fim da obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia e incentivos para aumentar as escolas com ensino integral, entre outras mudanças. Isso sinaliza três possibilidades: inclusão apenas enquanto tema transversal; uma inclusão, sob qualquer forma, mas apenas para as escolas que quiserem oferecê-la;



e a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina tradicional deixa de existir. E pela falta de interesse que muitos alunos têm pela Filosofia, arriscamos a dizer que a Filosofia poderá ausentar-se novamente do currículo das escolas do Brasil.

O governo impôs essas mudanças sem conversar com a sociedade. Mudanças como essas exigiriam um debate por parte do governo com a categoria de professores e alunos, diretores, educadores, pais e mães.

É perceptível o interesse do governo em fomentar a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Mesmo não sendo possível afirmar, com precisão, quais serão as consequências, podemos deduzir que uma das várias consequências que poderão existir seja um ensino superior acessível a uma elite, pois as classes desfavorecidas terão sérias dificuldades em cursar uma universidade.

Acerca do tema o professor e historiador Jurandir Malerba, em entrevista ao Café História<sup>3</sup>, afirmou que:

Não é necessário nenhum esforço maior de exegese para se inferir que os fundamentos pedagógicos das Bases Curriculares comuns são guiados por uma diretriz pragmática, utilitária, de fundo liberal (que deposita ênfase na construção e prioridades do indivíduo – e não da coletividade); e mais, com desvelada vocação de formar contingentes de mão de obra para o mercado de trabalho, de preferência imunes a qualquer aparato crítico (MALERBA, 2017).

Percebemos que na educação brasileira ainda prevalece a perspectiva positivista de valorização das disciplinas das áreas de ciências naturais e matemáticas, em que o tecnicismo se volta para a preparação do jovem para o mercado de trabalho. E no que se refere à Filosofia, a maneira como os conteúdos são abordados em aula se apresenta insuficiente, muitas vezes, para desenvolver no estudante uma atitude filosófica, prevalecendo os conhecimentos prontos visando uma assimilação mecânica. Assim diz Lorieri:

Nem Kant nem Dewey recusavam o trabalho de ensino com os conteúdos: ambos o defendiam. Mas não queriam que os alunos simplesmente os repetissem sem tê-los compreendido. Dewey dizia que os conteúdos devem ser tomados como dados com os quais o aluno deve 'construir' (ou reconstruir) um conhecimento necessário à situação problema na qual ele se encontre. Daí a importância que dava à colocação adequada de

---

<sup>3</sup> Café História é um portal virtual (<https://www.cafehistoria.com.br>) exclusivo de divulgação de História: "Nossa principal missão é divulgar a história produzida no meio acadêmico para o grande público e para os próprios historiadores" (Bruno Leal Pastor de Carvalho, Fundador e Editor do Café História). O historiador Jurandir Malerba (UFRGS) realiza uma análise sobre o documento da BNCC.

questões problematizadoras, não apenas retoricamente, mas significativamente colocadas (LORIERI, 2002 p. 4).

Para que se consiga dar conta dessa formação crítica, os conteúdos de ensino merecem atenção especial, pois se deve pensar na elaboração de uma programação a partir da qual o aluno se sinta envolvido com a Filosofia. Esse envolvimento só é possível através do encantamento pelo filosofar que pode levá-lo a problematizar a realidade, proporcionando a construção de uma forma autônoma de pensar, objetivo principal da Filosofia no Ensino Médio. A seleção de conteúdos é, sem dúvida, um dos principais desafios, atualmente, quanto ao ensino de Filosofia no nível médio.

Durante as experiências em sala de aula no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão – CIOMF, na cidade de Itabuna-Ba, algo chamou minha atenção: a falta de interesse dos alunos pela Filosofia, o conteúdo e a forma como a disciplina era ensinada. Havia uma priorização em temas filosóficos, como Ética, Lógica, entre outros, em detrimento da História da Filosofia. Eu me perguntava: como trabalhar Ética e Lógica sem recorrer a História da Filosofia, sem fazer menção às teorias de Aristóteles, por exemplo? Pois, “tratar filosoficamente determinados temas, articulando-os com questões filosóficas, pode ser muito difícil para um professor que não tome para si mesmo a Filosofia como um exercício de reflexão constante”. (TOMAZETTI, 2002, p. 72). Por outro lado, havia também professores que priorizavam a História da Filosofia, fazendo desta o próprio conteúdo da disciplina. Sobre isso Gallo e Kohan afirmam que “não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos” (GALLO e KOHAN, 2000, 194). No entanto, eles advertem que:

A remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa [...] retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro (GALLO e KOHAN, 2000, p. 71).

A prática docente e o contato com outros professores de Filosofia permitiram-me vislumbrar que o ensino de Filosofia no Ensino Médio carecia de um olhar mais atento e crítico em relação aos conteúdos, e também à metodologia, para que seu ensino fosse realizado de forma coerente e que pudesse alcançar o seu objetivo.

A educação atual, com raras exceções, não exige que o estudante tome uma posição crítica diante dos problemas. Nesse contexto pouco propício ao filosofar, o

ensino da Filosofia muitas vezes se restringe a uma transmissão de conteúdos cujo objetivo é fazer com que o aluno acumule o máximo de informações possíveis no pouco tempo que lhe é reservado.

Percebe-se, dessa maneira, um problema que inviabiliza a consolidação do processo formativo, que podemos considerar que se configura com a efetivação de uma mudança de atitude do aluno face ao mundo e a si mesmo, a partir de um pensamento crítico amparado pelas reflexões despertadas no encontro do pensamento do aluno com o pensamento dos filósofos. No entanto, isso é quase impossível de acontecer por se fundamentar, na maioria das vezes, em um modo superficial de articulação entre as perspectivas dos filósofos apresentadas pelo professor acerca de um determinado tema e os conteúdos tidos como necessários no ensino da Filosofia. Assim, afirma Silvio Gallo:

Quando pensamos o exercício da filosofia na sala de aula, [...] a pergunta que se impõe é: estamos investindo em experiências de pensamento ou impondo uma reconhecimento? Ou, em outras palavras: estamos ensinando a filosofia como atitude crítica e criativa ou estamos disseminando uma imagem dogmática do pensamento? (GALLO, 2008, p. 71).

Como consequência cria-se uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo ao aluno não muito mais do que “fórmulas filosóficas” que passam a se constituir em modelos a serem aplicados na resolução de questão. Essa lógica do ensino faz da relação ensinar/aprender uma relação equivocada que não leva à construção do conhecimento crítico. Pois, nessa lógica, ensinar é transmitir as teorias e ideias dos filósofos e aprender é compreender adequadamente aquilo que foi explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, o aluno repetir de forma clara aquilo o que se aprendeu. Isso é denominado por Rancière de razão explicadora, que se caracteriza pelo:

[...] princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu funcionamento é apenas o fato que o explicador seja o único juiz do ponto em que a explicação é ela mesma explicada. [...] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, também a distância, entre aprender e compreender (RANCIÈRE, 2002, p. 18).

O professor de Filosofia recorre a uma didática para suas aulas: a explicação. Essa postura carrega implícita a crença de que aquele que explica é o detentor dos

conhecimentos filosóficos necessários que lhe permitem assumir a responsabilidade de transmitir os conteúdos da Filosofia àqueles que não o possuem.

Por meio da estrutura da explicação, o ensino da Filosofia corre o risco de se tornar apenas uma adequação do que se aprende àquilo que foi ensinado. Em outras palavras, no ato de aprender, a relação entre o aluno e o texto filosófico acontece através do processo de mediação da aprendizagem que reside na explicação apresentada pelo professor. Segundo Rancière (2002), a lógica da explicação foi ganhando espaço por estar amparada pelo argumento de que os professores conscientes têm como tarefa transmitir seus conhecimentos aos alunos.

Em suma, o ato essencial do mestre era de explicar, de destacar os elementos simples dos conhecimentos e de conferir sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Ensinar era, simultaneamente, transmitir conhecimentos e formar espíritos, conduzindo-os, segundo uma progressão ordenada, do mais simples ao mais complexo (RANCIÈRE, 2002, p. 16-17).

Assim, o professor teria como função ser o mediador entre o texto filosófico e o aluno, com o objetivo de romper a barreira que, supostamente, existe entre aquilo que o aluno leu nos livros de Filosofia e as falhas na compreensão que ele possa ter tido em sua leitura. E aos alunos cabe compreender o que os filósofos disseram, compreender a estrutura das grandes obras filosóficas, tendo como base para a compreensão a explicação do professor, para que dessa forma eles consigam repeti-las em um exercício de pretensa erudição.

Nessa perspectiva, o pensamento dos alunos são pensamentos “pobres”, carentes de conceitos e de criticidade, pois não adquirem a representação adequada dos significados produzidos através do confronto com o texto filosófico para que consigam relacioná-los com sua própria experiência no mundo que os cerca. Dessa forma, pensar filosoficamente se configura como um exercício de erudição vazio, desenvolvido a partir do acúmulo de conhecimentos sobre a Filosofia. Isso dificulta uma experiência com a Filosofia capaz de produzir uma atitude crítica e inovadora capaz de permitir ao aluno a procura de uma ressignificação de sua relação com o mundo e com a própria Filosofia.

Diferentemente dessa lógica explicadora, reconhecemos, com Gallo e Kohan (200, p. 195) que:

É importante que todo jovem, ao ter contato com a Filosofia, possa desenvolver experiências de pensamento, aprendendo a reconhecer e a

produzir, em seu nível, conceitos, a fazer a experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo. Pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a Filosofia (GALLO e KOHAN, 2000, p. 195).

Esse problema figura como um problema que afeta decisivamente toda a ação do professor na sala de aula. No entanto, não se configura simplesmente como um problema de ordem pedagógica, didática ou educacional, mas como um problema filosófico que afeta significativamente o ensino de Filosofia. Pois como afirmam Gallo e Kohan (2000, p. 191), a questão do ensino de Filosofia é uma questão filosófica e não simplesmente pedagógica<sup>4</sup>. Diante dessa questão, percebe-se que o problema atinge a própria vida do filósofo que é professor de Filosofia.

Essa nova situação da Filosofia no Ensino Médio brasileiro exige a discussão mais atenta sobre problemas desde há muito tempo debatidos pelos professores de Filosofia, entre eles a reflexão sobre a construção da relação ensino aprendizagem em Filosofia nos colégios de ensino médio, especialmente no Colégio da Polícia Militar da Bahia. Portanto, o centro de investigação dessa pesquisa é: **como se delineia e se configura o ensino de Filosofia no colégio da polícia militar de Teixeira de Freitas?**

À luz dessa provocação, constitui objetivo geral desta pesquisa investigar como são construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, na cidade de Teixeira de Freitas-BA. Ademais, pretendo problematizar os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de Filosofia como ética do “cuidado de si”, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição disciplinadora.

---

<sup>4</sup> A Filosofia não é uma disciplina que dispõe de um método para seu ensino. Na verdade, ao nos referirmos ao ensino de Filosofia temos que falar em Filosofias, pois não existe apenas uma concepção de Filosofia, existem varias concepções e cada uma dessas concepções nos dá a possibilidade de pensar seu ensino de diferentes maneiras. Sendo assim, as metodologias para seu ensino serão criadas de acordo com a concepção adotada pelo professor. Cerletti (2009) afirma que a questão do ensino de Filosofia não se inicia no âmbito pedagógico, mas em âmbito filosófico. O que isto significa? Significa que, antes de um professor utilizar de certa metodologia, ele define o que é Filosofia e, de acordo com sua concepção de Filosofia, criará suas metodologias para ensinar a disciplina. Por exemplo, se um professor tem uma concepção deleuziana, desenvolverá sua metodologia de ensino segundo essa concepção. Da mesma forma, se ele adota uma concepção foucaultiana, desenvolverá sua metodologia em consonância com a Filosofia de Foucault. É nesse sentido que o ensino de Filosofia não é uma questão pedagógica, mas filosófica.

Como objetivos específicos, propus-me a: investigar as práticas e experiências engendradas nas relações de ensino aprendizagem em Filosofia no Colégio Militar; investigar em que consiste a noção da ética do “cuidado de si” em Foucault e seus desdobramentos na estética da existência; investigar a proposta do cuidado como alternativa à disciplina castrense; propor a ética do “cuidado de si” como possibilidade de disciplina como construção de “si” para além da disciplina militar.

A criação de um colégio sob a direção da Polícia Militar deu prosseguimento a uma tradição das forças militares no Brasil: criar e manter instituições militares de ensino com o objetivo de atender aos filhos dos próprios militares. Assim, em 1957 ocorreu a criação do Colégio Militar de Salvador, que estava vinculado diretamente ao ministério da guerra e às Forças Armadas, especialmente ao Exército.

Do ano de sua criação até hoje, muitas mudanças ocorreram: o alunado era, até o ano de 1993, constituído apenas de estudantes do sexo masculino. Contudo, no ano de 1994, estudantes do sexo feminino passaram a ser também admitidos nos CPM's e também os filhos de não militares, além de “encabeçar a lista dos melhores desempenhos nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio-(Enem) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB” (G1 GLOBO, 2016, acesso em 06 de outubro de 2016), assim como a criação de outros colégios em várias cidades da Bahia, como, por exemplo, o Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas que é lócus dessa investigação.

O cotidiano dessas escolas se assemelha aos quartéis: os alunos devem estar sempre fardados e precisam prestar continência para militares, professores, à bandeira, entoar o hino nacional, marchar, desfilar em eventos militares, estar sempre de cabelos cortados obedecendo ao padrão militar. Em suma, os alunos estão vivenciando o *ethos* militar que se fundamenta na hierarquia e disciplina que são a pedra basilar em que todo o edifício militar se sustenta.

As relações de poder e o respeito irrestrito à hierarquia e à disciplina são características militares aplicadas cotidianamente aos alunos dos Colégios Militares; por isso, desde cedo, a obediência tanto aos professores quanto aos superiores

hierárquicos, militares ou alunos mais antigos<sup>5</sup>, são valores que implicam numa relação de dominação, não havendo, portanto, uma relação própria de alteridade.

É nessa realidade que encontramos a Filosofia como disciplina no Ensino Médio. E a primeira pergunta que fazemos é: como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-BA?

Ora, o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) determinava que ao final do ensino médio, todo estudante deveria “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Este foi um avanço significativo para a presença da Filosofia na escola básica, pois em 1961 (com a Lei n. 4.024/61) a Filosofia deixa de ser obrigatória e em 1971 (com a Lei n.5.692/71) praticamente desaparece das escolas. Mas uma luz, mesmo que fraca, acendeu e iluminou (ou deixou na penumbra) a Filosofia no cenário do Ensino Médio. Através da Lei 11683/2008 o ensino de Filosofia tornou-se obrigatório no currículo da escola de Ensino Médio a partir de uma determinação legal do Conselho Nacional de Educação. Todavia, a lei 11683/2008 não sanou as dificuldades e os desafios que envolvem o ensino da Filosofia. E com a reforma do Ensino Médio apagou-se a luz ou a enfraqueceu deixando todos mergulhados numa intensa penumbra. Pois, a Filosofia deixa de ser disciplina e passa a ser “estudos e práticas”, e ainda não se sabe ao certo o que significa “estudos e práticas”. A não obrigatoriedade representa uma enorme dificuldade para a possibilidade de termos um espaço no currículo da escola dedicado ao fazer filosófico. Essa é uma realidade que se concretizará no de 2018.

No ano corrente, a Filosofia ainda figura como disciplina obrigatória<sup>6</sup>. A Filosofia está presente no currículo do Ensino Médio do Colégio Militar de Teixeira de Freitas. Mas, como é delineado o fazer filosófico numa escola onde a disciplina e a hierarquia são cultuados como valores supremos? Como se desenvolvem as aulas de Filosofia nesses espaços disciplinadores, de vigilância constante, fábricas de corpos dóceis, conforme Foucault? Considerando que a Filosofia é crítica,

---

<sup>5</sup> No militarismo, antiguidade é posto. O militar veterano é chamado de mais antigo em relação aos novatos que são chamados de recrutas. E os recrutas devem obediência ao mais antigo como o fato de prestar continência. Esse aspecto é dominante também nos colégios militares.

<sup>6</sup> Estamos no início de 2018 e a BNCC para o Ensino Médio ainda não foi aprovada, estando a Filosofia, ainda, como disciplina obrigatória no Ensino Médio.

questionadora, é destruidora de ideologia e também criadora de novas ideologias, existe outra forma de se relacionar com a Filosofia? De tomá-la não mais como uma forma de busca da verdade e do conhecimento, mas como um cuidado de si, como espiritualidade, como sustenta o filósofo Michel Foucault?

A introdução do ensino de Filosofia no Ensino Médio deve ser entendida como uma oportunidade de investigar outras práticas escolares que permitam que o ensino de Filosofia possa se transformar em um modo de vida por meio do cuidado de si. O trabalho filosófico pressupõe um exercício de si mesmo que, segundo Foucault (2010), versa sobre o que se pode pensar e o que se pode mudar no que se pensa. Entende que educar não é a transmissão de um saber teórico ou uma habilidade, mas é uma ação que implica ocupar-se consigo mesmo. Ocupar-se com consigo é conhecer a si mesmo. Este cuidar exige certo deslocamento do sujeito em direção a ele mesmo e em direção ao outro. O cuidado de si é atravessado pela existência do outro, o que acaba por constituir um sujeito ético.

O ensino de Filosofia, enquanto este ocupar-se consigo mesmo, não deve ser a preparação para a vida, deve ser uma forma de vida, isto é, uma prática a ser exercida por toda a vida. Essa prática deve ter uma função crítica que permita pensar e mudar o modo de pensar. A prática do cuidado de si pressupõe fornecer aos indivíduos a coragem e a força para lutar por toda vida. Além disso, tem um aspecto terapêutico, isto é, deve poder cuidar das questões da alma.

Diante do compromisso do ensino de Filosofia com ideais e valores ligados à autonomia, é fundamental considerar os sujeitos envolvidos no processo da educação a fim de viabilizar práticas educativas que permitam a todos os envolvidos a afirmação da vida.

As tematizações filosóficas desenvolvidas pelos antigos indicavam uma preocupação com o cuidado de si. Segundo Foucault (2010), na *Apologia de Sócrates*, encontramos passagens importantes para a compreensão do cuidado de si como cuidado para consigo e cuidado para com os outros. Sócrates é aquele que cuida dos atenienses e isso se revela na atenção e na escuta do outro. O *conhece-te a ti mesmo* socrático é uma consequência do cuidado de si. O cuidar de si implica voltar-se para si, perceber-se, escutar-se, estar atento às práticas, o que acaba por gerar um conhecimento de si. Assim, o conhecimento de si depende do “cuidado de



si”. Pensar nesta relação implica inverter a interpretação da tradição filosófica que acabou por privilegiar o conhecimento em detrimento do cuidado.

O ensino de Filosofia muitas vezes se reduziu à repetição de teorias, pensadores e métodos sem provocar uma reflexão sobre “si” e sobre o mundo. Repetição que torna a Filosofia um sistema ou um corpo de conhecimentos que passa a ser sistematicamente repetido sem provocar nenhuma ruptura, quebra ou mudança de perspectiva. Por isso, é fundamental pensar em práticas escolares que permitam este voltar-se para “si” e para os outros aliando cuidado e conhecimento. Essa maneira de proceder em Filosofia nos permite pensar na prática em Filosofia como a atenção voltada para si e para o outro.

Portanto, pelas razões acima apresentadas, entende-se que o presente trabalho pode contribuir para o estabelecimento de novas questões e para a ampliação do debate acerca do ensino de Filosofia e suas práticas escolares. Precisamos investigar e problematizar outras práticas escolares que permitam que o ensino de Filosofia possa se transformar em um modo de vida por meio do cuidado de si. Além disso, pretendemos explicitar em que consiste o cuidado de si na teoria foucaultiana, compreender a associação entre conhecimento de si e cuidado de si e problematizar a possibilidade de novas práticas no contexto da escola pública contemporânea.

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa é o pensamento do francês Michel Foucault, apoiados em suas obras *A Hermenêutica do Sujeito*; *História da Sexualidade 2: uso dos prazeres*; *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*; e *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Utilizamos, também, alguns autores diretamente ligados à problemática proposta nessa pesquisa, tais como: Larrosa (1994), Veiga-Neto (2007), Gros (2006), Kohan (2009), Pradeau (2004), Gallo (2012).

O pensamento de Jorge Larrosa (1994) é de fundamental importância para a construção desse trabalho. Nos apoiamos em seu texto *Tecnologias do eu e educação*, no qual o filósofo espanhol busca nos estudos de Michel Foucault ideias e procedimentos que permitam reconsiderar a noção de sujeito. Larrosa (1994) apresenta, na forma de um modelo teórico, uma apropriação das ideias de Foucault sobre a constituição da experiência de si como o campo onde se produzem subjetividades. Esse modelo teórico será um instrumento importante para “mostrar a

lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 36). Esses movimentos devem levar a uma outra ideia de formação:

Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado [...] (LARROSA, 1994, p. 21).

É a partir daí que Larrosa (1994) desenvolve e apresenta os constituintes dos dispositivos pedagógicos que nos impelem a uma ação sobre nós mesmos: a estrutura da reflexão, o **ver-se**; a estrutura da linguagem, o **expressar-se**; a estrutura da memória, o **narrar-se**; a estrutura da moral, o **julgar-se** e a estrutura do poder, o **dominar-se**. Para o autor, essas cinco dimensões conformariam uma tecnologia do eu, ou uma técnica de si, em funcionamento no que ele chamou de *dispositivo pedagógico*, que se estabelece sempre que se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

A discussão em torno do ensino de Filosofia a partir da obra de Foucault reconhece o trabalho filosófico como um exercício sobre si mesmo, ou seja, o cuidado de si como prática constitutiva do fazer filosófico. Alexandre Simão de Freitas, um dos intérpretes de Foucault, no texto *Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação* (2010) nos apresenta Foucault como aquele que parece vislumbrar em suas doutrinas filosóficas a prevalência de uma atitude, de uma maneira de se comportar, capaz de impregnar suas formas de viver, e desenvolvendo-se mediante procedimentos e práticas que eram refletidas, aperfeiçoadas e ensinadas.

Vemos configurar-se um princípio preciso, o cuidado de si, como uma prática social fortemente disseminada por toda a antiguidade greco-romana. Enquanto para os antigos, a experiência filosófica estaria ordenada pelo ideal de produzir no *eu* uma relação de retidão entre ações e pensamentos, ressaltando que o cuidado comporta, sim, uma parte de conhecimento, mas tão somente na medida em que o sujeito precisa medir seus progressos na constituição do eu da ação ética. Os modernos, diferentemente, são arremessados para dentro de si mesmos, fechando-se na interioridade de sua própria consciência e expandindo uma das mais persistentes tendências da Filosofia Moderna: o cultivo de uma preocupação com o

*cogito*. Em outra direção, na antiga cultura greco-romana, a forma da subjetividade assume o *ethos* da edificação de uma tecnologia da existência, pela qual o indivíduo aprende a ocupar-se de si mesmo.

Opondo-se radicalmente à concepção cartesiana de sujeito entendido como substância pensante, Foucault entende o sujeito como uma “forma”, como processo de formação, como uma construção histórica. Sua pretensão é substituir o problema da substância-sujeito pela forma-sujeito, empreendendo uma investigação arqueogenealógica sobre as formas assumidas pelo sujeito ao longo da história do pensamento ocidental. A investigação foucaultiana se estabelece como:

[...] uma grande oposição a toda uma tradição filosófica, que tenta articular num discurso a natureza originária, pré-estabelecida, essencial de uma estrutura subjetiva (a alma da reminiscência platônica, a *res cogitans* de Descartes, o Eu como pura função transcendental em Kant, a consciência doadora de sentido em Husserl, etc.). Não é evidentemente deste sujeito como fundamento de um conhecimento verdadeiro que se trata com o eu ético (GROS, 2008, p. 128).

É a partir disto que Foucault, em seus últimos anos de vida, realiza um profundo estudo acerca das práticas de constituição do sujeito na Antiguidade Clássica, visto que seu objetivo geral era o de delinear a história dos modos de subjetivação, ou seja, a história dos modos pelos quais nos constituímos enquanto sujeitos. Assim afirma Gros (2008):

A história que Foucault quer descrever, em 1982 é a das técnicas de ajuste da relação de si para consigo: história que leva em conta os *exercícios* pelos quais eu me constituo como sujeito, a história das *técnicas* de subjetivação, história do *olhar* a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito (GROS, 2008, p. 128).

Alexandre Simão de Freitas, um dos intérpretes de Foucault, no texto *Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação*, nos apresenta Foucault como aquele que parece vislumbrar em suas doutrinas filosóficas a prevalência de uma atitude, de uma maneira de se comportar, capaz de impregnar suas formas de viver, e desenvolvendo-se mediante procedimentos e práticas que eram refletidas, aperfeiçoadas e ensinadas. Vemos configurar-se um princípio preciso, o cuidado de si, como uma prática social fortemente disseminada por toda a antiguidade greco-romana. O princípio do cuidado de si exige uma apropriação diferente do conhecimento, apropriação não baseada na mera transmissão, mas baseada na experiência do sujeito consigo mesmo.

Tensionar a ênfase que se dá ao ensino da Filosofia, ao método e ao conteúdo é permitir que a mera função de transmitir um conhecimento seja ultrapassada, para que assim o atual empobrecimento da experiência que encontramos nos estabelecimentos de ensino seja superado. Precisamos de uma atitude filosófica de resistência, entendida como uma recusa em aceitar passivamente que os outros digam o que é correto pensar, como é correto pensar e qual é o resultado do pensamento ao qual devemos chegar.

O que estamos querendo aqui é problematizar aquilo que foi abandonado pela história do pensamento, tensionar essa dimensão esquecida: pensar o cuidado de si como uma possibilidade de colocar o fazer filosófico do professor de Filosofia em outros termos, e, além disso, criar condições de resistência ao movimento que insiste em nos inscrever no regime discursivo que ampara o ensino da Filosofia. Além disso, possibilita-nos pensar o ensino como uma experiência com o pensamento filosófico que produza um plano de imanência em que o processo de subjetivação do professor e do aluno possa ocorrer. Isso porque, segundo Pradeau (2004), o sujeito moderno está desprovido da dimensão do cuidado como experiência de si, amparado apenas pelo conhecimento ou por um cuidado fundado no conhecimento, sem que as dimensões estética e ética da produção da existência sejam levadas em conta.

Por essa razão, procuramos no cuidado de si uma possibilidade de pensar um outro tipo de relação ante o conhecimento e a experiência no ensino da Filosofia que implique uma preocupação consigo mesmo, que não seja exclusivamente pautada pela transmissão de conhecimentos.

Este trabalho de pesquisa pretende seguir a metodologia cartográfica. A cartografia é um método estruturado a partir do pensamento de Deleuze-Guattari, entre outros. Não é constituído a partir de modelos estruturais prontos, com questões *a priori*, metas específicas e caminhos traçados. A cartografia consiste, inicialmente, em acompanhar os processos e devires que compõem um campo social, que é a realidade, em contínuo arranjo e desarranjo.

A cartografia não comparece como um método pronto [...] Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento *ad hoc*, a ser construído caso a caso (BARROS; KASTRUP, 2012, p.76).

Entretanto, o trabalho do cartógrafo não se define a partir do exercício da livre aventura, sem direção e desprovido de orientação. Ao contrário, trata-se do desafio de inverter o sentido tradicional de método sem abandonar certa concepção de trajeto de pesquisa. Portanto, não se trata mais de um caminhar cujos resultados são dados de antemão, com metas pré-fixadas, com resultados prontos, amplamente vislumbrados, mas, ao contrário, trata-se do primado do caminhar que redefine na radicalidade do percurso, suas metas, alterando inevitavelmente, a partir do encontro com o processo no qual nos inserimos como pesquisadores, a produção dos dados da pesquisa (PASSOS; BARROS, 2012).

Nesse sentido, o método cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experiência. Primordialmente, o cartógrafo mergulha para dentro da malha dos agenciamentos e dispositivos, que emergem entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo percebe – no sentido específico da sensibilidade – mundos, configurações territoriais da existência, efemeridades, transitoriedades. “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2009, p.73).

A cartografia está relacionada às conexões agenciáveis e às produções de pesquisas de campo voltadas para o estudo das subjetividades, é uma pesquisa construtivista que produz dados, ao invés de coletar dados, durante um trabalho de campo. Nesse sentido, reconhecemos, com Kastrup (2009, p. 33):

Ocorre que, do ponto de vista dos recentes estudos acerca da cognição numa perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa. A formulação paradoxal de uma ‘produção de dados’ visa ressaltar que há uma real produção, mas do que, em alguma medida, já estava lá de forma virtual.

Desta forma procuramos nos valer da cartografia para podermos acompanhar as multiplicidades, movimentos, forças, pensamentos, ações, discursos, criação, agenciamentos e dispositivos que saem do estado de virtualidade para se potencializar no cotidiano escolar, através dos sujeitos que ali se encontram.

A cartografia se apresenta como valiosa ferramenta de investigação, exatamente por abarcar a complexidade, zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação.

Diante de um cenário tão profuso de devires, da própria dinâmica do devir que constitui as subjetividades, a cartografia desenha mapas. O objetivo da cartografia,

afirmam Barros e Kastrup (2009, p. 57), é “[...] desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão está conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”. Demarcações efêmeras, transitórias, brotam e se esfumam, constituindo mapas, decodificando mapas significacionais e sobrecodificando-os dinamicamente. É nessa mistura semiótica, que é a realidade, que personagens subjetivos, individuais e coletivos, estão se compondo, emergindo a cada instante para o centro do palco do plano social. O cartógrafo, com seu trabalho de caráter atencional, tem como instrumento essa realidade. Está, acima de tudo, imerso nela, em tal realidade heterogênea, metamórfica, transmutante.

Dessa forma, parece evidente que uma pesquisa em Educação, sobretudo a que circunscreve a temática da subjetividade, não poderia optar por outra metodologia de investigação, dado tratar-se da tentativa de compreender os dados da realidade que circulam no ambiente escolar, sua interlocução com todos os planos do social na composição dos sujeitos.

Nessa perspectiva, trata-se aqui de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e tipo cartográfico, no ensino de filosofia no nível médio no Colégio da Polícia Militar, na cidade de Teixeira de Freitas-BA. Pesquisa de abordagem qualitativa porque o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (1992), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nessa perspectiva, utilizamos como recursos teórico-metodológicos para produção de dados empíricos: a observação participante no cotidiano escolar, redes de conversações com estudantes e professores, entrevistas semiestruturadas e questionários com professor de Filosofia. Utilizamos o diário de campo como um instrumento de trabalho da observação participante. Foram envolvidos, também, na construção dessa pesquisa estudos de documentos e propostas oficiais.

Assim, nesta dissertação, cumpre apresentar o contexto de criação do Colégio da Polícia Militar da Bahia; o cotidiano do Colégio Militar Anísio Teixeira, situado na cidade de Teixeira de Freitas-BA, bem como apresentar cartograficamente o colégio e os sujeitos que o compõem, apresentar diálogos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como é desenvolvido o ensino de Filosofia; e por fim, apresentar a teoria foucaultiana da Filosofia como espiritualidade, da noção do cuidado de si e da estética da existência, propondo uma abordagem didática/metodológica Larroseana do ensino aprendizagem em Filosofia voltado para autonomia.

No primeiro capítulo apresentamos a criação do Colégio da Polícia Militar da Bahia, recorrendo à História como suporte necessário para a compreensão crítica das razões que levou a PM a gerir uma escola.

No segundo capítulo o empenho é direcionado a apresentar o Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, desde a estrutura física até as experiências vividas em seu cotidiano. Tendo como aporte teórico a Filosofia do cuidado de si, debatemos e analisamos todas as entrevistas realizadas com os atores que compunham o CPM, analisando de forma crítica o sistema e o ensino militar.

No terceiro capítulo apresentamos e discutimos a teoria do cuidado de si e sua relação com o ensino de Filosofia. Partindo da análise empreendida por Foucault acerca do surgimento da noção do cuidado de si, empreendemos uma discussão acerca da educação nas escolas de Ensino Médio do Brasil, diretamente ligada ao ensino de Filosofia.

No quarto capítulo são apresentados os passos didático-metodológicos do ensino de Filosofia tomado como cuidado de si. Apresentamos a metodologia proposta por Jorge Larrosa, na qual a valorização da experiência e das práticas de si visam à formação de um sujeito ético, crítico, livre e autônomo, bem como narramos a experiência do Café Filosófico realizado no CPM, posto em prática consoante Larrosa (1994).

# 1: EDUCAÇÃO MILITAR: CONTEXTO E CRIAÇÃO DO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DA BAHIA

Neste capítulo pretendemos analisar o contexto de criação do Colégio da Polícia Militar da Bahia. É um capítulo que se pautou pelos caminhos da História (concebida como consciência crítica), para que pudéssemos compreender quais as circunstâncias que favoreceram a criação de um Colégio Militar que, com o passar dos anos, foi disseminado em várias cidades da Bahia. Esse voou histórico nos possibilita refletir, discutir e compreender quais “dispositivos” estavam em jogo para que a Polícia Militar da Bahia pudesse gerir uma escola para pessoas do “mundo civil”.

## 1.1. O MILITARISMO COMO OBJETO DE PESQUISA ACADÊMICA

Os programas de pós-graduação no Brasil ainda tomam os militares timidamente como objeto de estudo. São poucas as pesquisas referentes a esse grupo, e também, são poucas as possibilidades de aceitação de temas relacionados a essa categoria profissional.

José Murilo de Carvalho, em sua obra *Forças armadas e política no Brasil*, refere-se a algo muito importante, que é o fato de que existe na comunidade acadêmica brasileira e latino-americana uma rejeição aos estudos sobre militares. O autor fala de três motivos que sustentam essa postura:

(1) A de natureza intelectual, devido à dificuldade de enquadrar os militares dentro dos esquemas tradicionais da ciência política; (2) A de natureza política, uma vez que qualquer estudioso dos militares, que não seja simplesmente um denunciador da tortura, torna-se suspeito de conivência ou de tolerância com as práticas subversivas; e, por último, (3) A de natureza social, sendo essa a resistência mais antiga, pois desde a burguesia agrária sempre houve um certo desprezo dos intelectuais pelos militares do exército, sendo considerados pessoas de classe social inferior e



a posteriori veio a rivalidade política em torno do controle do Estado (CARVALHO, 2005, p. 15-18, passim).

A socióloga Heloísa Fernandes, em seu livro *Os militares como Categoria Social*, realiza uma análise interessante acerca dos militares enquanto categoria social dentro de uma sociedade capitalista:

No que diz respeito à categoria militar é evidente como este tipo de constituição do conceito origina e fundamenta a própria ideologia civilismo X militarismo. Oposição que traz para a linha de frente da análise: as relações entre ‘os políticos’ e os ‘militares’, por exemplo, a tese de necessidade, no caso brasileiro, de um ‘padrão (ou poder) moderador’ entre os civis e os militares; a ênfase nas alianças ou nos lugares de contato e de ‘sociabilidade’ entre os dois ‘grupos’, etc (FERNANDES, 1978, p. 21).

Segundo a Fernandes (1978), os militares pertencem a uma categoria social carregada de especificidade que reflete enormes diferenças em relação aos civis. Essa categoria não conta com os direitos básicos que garantam seu pleno exercício da cidadania, como, por exemplo, o direito ao “*habeas corpus*” nos casos de punições disciplinares militares, o direito ao acúmulo de cargos públicos, garantido a outros funcionários civis como os da área da educação e da saúde, por exemplo. É proibido o direito à greve, à sindicalização e à filiação partidária, conforme se vê na Constituição Federal de 1988: “Art. 142 - IV - ao militar são proibidas a sindicalização e a greve (Incluído pela Emenda Constitucional nº 18, de 1998)” e “V - o militar, enquanto em serviço ativo, não pode estar filiado a partidos políticos (Incluído pela Emenda Constitucional nº 18, de 1998)” (BRASIL, 1988). Portanto, os militares são “distintos” dos demais cidadãos, pois estão sujeitos a todas as obrigações legais impostas aos civis, além das obrigações previstas em seus regulamentos, normas, portarias e estatutos, sem ter os mesmos direitos que aqueles.

Todo esse “isolamento” constitucional em que se encontram os militares em relação à sociedade civil, os faz pensar e sentir-se diferentes. O isolamento dentro do quartel, as longas jornadas de trabalho, as transferências constantes, o convívio em vilas militares, a recreação em círculos militares, a submissão aos regulamentos dentro e fora da atividade profissional e o ensino de seus filhos em Colégios Militares, contribuem, ainda mais, para esse “isolamento” social e essa invisibilidade na comunidade acadêmica.

Ao vermos um trabalho cujo tema verse sobre militares, vem rapidamente a ideia de que o autor está se posicionando contra ou a favor. Pois, de um lado estão os que colocam toda a culpa de retrocesso e falência das instituições nas entidades militares<sup>7</sup>, e, do outro, os próprios militares que não admitem serem julgados e acusados e que, por isso, olham com desconfiança toda e qualquer pesquisa que os tenham como objeto de análise. Leonardo Trevisan diz, em sua obra *O que todo cidadão precisa saber sobre o pensamento militar brasileiro*, que:

[...] Tudo o que se fala ou que se publica sobre militares provoca, em grande parte das pessoas, a volta da velha ideia de que a força consegue tudo. Ora, se os militares são aqueles que detêm as armas, logo, são eles que possuem a força, o poder, a possibilidade de mudar as coisas, de fazer e desfazer. Daí uma certa atração pelo tema. Ao mesmo tempo, dá também a sensação de medo. Falar de militares logo traz à cabeça das pessoas, ou a ideia de segredo, ou a ideia de perigoso [...] (TREVISAN, 1985, p. 56).

Até porque falar dos militares e das relações entre civis e militares no Brasil significa, essencialmente, abordar a história de seu relacionamento no âmbito da política. E nesse aspecto, como é notório, uma parte substancial dos problemas atuais está diretamente relacionada com uma pesada herança de um passado recente, em que os militares brasileiros foram os principais atores políticos da República:

[...] desde a revolução de 1964, ocuparam totalmente o poder político do País, não permitindo crítica a seus atos. O povo, então, começou a confundir poder político com uso da força. Não é mesmo assim? Pouco a pouco, começou a ficar 'natural' militares e governo parecerem a mesma coisa [...] (TREVISAN, 1985, p. 17).

É possível falar sobre militares, sem necessariamente estar fazendo apologia ao sistema<sup>8</sup>? Sim, pensamos que seja possível. É possível uma abordagem

---

<sup>7</sup> Ao se falar de militares logo vem à lembrança o Golpe de 64 e as consequências da Ditadura no Brasil.

<sup>8</sup> O historiador Carlos Fico afirma que a produção histórica que marca a nova fase de estudos sobre a ditadura militar possui suas peculiaridades. Boa parte dela foi feita no contexto da chegada da "Nova História" ao país, ou, dizendo melhor, não viria a ser uma produção fortemente influenciada pelo marxismo ou pela segunda fase dos *Annales*. Porém, no campo dos estudos especificamente históricos (diferentemente de áreas como a Ciência Política), a crítica ao marxismo não se fixou na contraposição entre as hipóteses (teóricas) da determinação das estruturas econômico-sociais e a da autonomia do sistema político, mas na valorização do indivíduo e de sua subjetividade em oposição às leituras "tradicionais" (marxistas ou dos *Annales* dos anos 50 e 60) de cunho estrutural. Assim, abandonando explicações fundadas em conceitos como os de "classe social", "modo de produção", "estrutura econômica" ou "estrutura social", os historiadores do que se convencionou chamar de "Nova História" buscaram uma estratégia cognitiva (mais do que uma perspectiva teórico-conceitual) que enfatizasse o indivíduo, seu cotidiano, suas emoções, sua "mentalidade", sua "trajetória de vida"

diferente sobre os militares, mesmo sendo quase impossível não mencionar o Golpe de 64 e suas consequências em todos os setores do país. É possível discorrer sobre essa categoria de forma a compreender o porquê desta “[...] mistura de Deus com bicho-papão, que caracteriza a imagem do militar atualmente no Brasil [...]” (TREVISAN, 1985, p. 15). Todavia, há muita resistência em se falar em militares no meio acadêmico.

Carvalho (2005) sinaliza que o resultado de todas essas resistências é a quase total ausência de pesquisas acadêmicas sobre militares. Alerta para a importância de se fazer estudos sobre o militarismo, o cotidiano dos quartéis, a dimensão cultural, os valores e a mentalidade militar. Ou seja, ele propõe um olhar aos estudos feitos sobre ângulos sociológicos e filosóficos ainda pouco realizados.

E para concluir sua explanação, Carvalho (2005) diz que os estudos atuais ainda apresentam avanços tímidos, mas que, se levados com mais afinco, poderiam, aos poucos, induzir à formação de civis, inclusive políticos, capazes de discutir temas militares, o que possibilitaria se credenciar a formular políticas alternativas àquelas defendidas pelos militares, ou de se convencerem a modificar seus modos de pensar.

Já o Sistema de Ensino Militar, principalmente os estudos referentes aos Colégios Militares, Bento (1989), Castro (1990, 2002 e 2004), vem ganhando espaço na academia, mesmo que lentamente, e vai transpondo os muros dos quartéis.

## 1.2. A IMPORTÂNCIA DA POLÍCIA MILITAR NA SOCIEDADE

O Artigo 144 da Constituição brasileira de 1988 traz expressamente os órgãos responsáveis pela segurança pública. O parágrafo 5º do Artigo 144 refere-se diretamente às atribuições das polícias militares:

Às polícias militares cabem a polícia ostensiva e a preservação da ordem pública; aos corpos de bombeiros militares, além das atribuições definidas em lei, incumbe a execução de atividades de defesa civil (BRASIL, 1988, p. 53).

---

etc., opções que, obviamente, não incidiram apenas sobre os estudos relativos à ditadura militar, mas sobre todo o escopo de estudos históricos aqui e alhures (FICO, 2004, p. 40).

A Polícia Militar é o órgão que está diretamente em contato com cidadão, realizando patrulhamento nas ruas, realizando aquilo que se chama de policiamento ostensivo, que tem o objetivo inibir qualquer ato criminoso. Mas, a PM consegue de fato inibir a criminalidade? Ela realmente é necessária à segurança pública?

Em janeiro de 2012, a Polícia Militar do Estado da Bahia entrou em greve, e como consequência a sociedade baiana sofreu com roubos, furtos, homicídios e muita violência. Recentemente, no ano de 2016, o Estado do Espírito viveu semelhante situação. A Região Metropolitana de Vitória e diversas cidades pelo interior do Estado do Espírito Santo viveram dias de terror sem policiamento nas ruas, e nem mesmo o início do patrulhamento por soldados do Exército Brasileiro, impediu que a cidade de Vitória e as suas redondezas tivessem mais uma madrugada violenta.

Esses acontecimentos nos levaram a refletir acerca da importância da Polícia Militar para a sociedade. E parece que é clara e inequívoca a importância da Polícia Militar para a segurança da população<sup>9</sup>.

Sem a presença da Polícia Militar nas ruas o caos se instalou a ponto de demonstrar o lado mais perverso do ser humano. Mostrando que sem fiscalização o homem tende a soltar seus instintos mais primitivos e mortais. Todavia, não podemos pensar que o problema da segurança pública encontra-se única e simplesmente no âmbito policial. Pois, num país onde impera a desigualdade, onde a menor parte da população detém a maior parte da riqueza, onde uma imensidão de pessoas vive na linha da pobreza, sem saúde e educação de qualidade, sem direito a lazer, sem usufruir de uma vida digna; onde encontramos, na maioria das vezes, policiais despreparados, desmotivados, com baixos salários, corruptos, maltratados pelo sistema militar, muitos sendo cooptados pelo crime; certamente virão à tona como uma bomba relógio preste a explodir. Darc Antonio da Luz, ex-professor de Estratégia Nacional na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

---

<sup>9</sup> Realmente, é inegável que precisamos de policiamento nas ruas, precisamos e exigimos que o Estado nos proporcione segurança pública. Reconhecemos que a Polícia Militar é de extrema necessidade para a segurança do cidadão. Todavia, não concebemos que o policiamento deva necessariamente ser ofertado por uma instituição militar. Pensamos que não é o militarismo a maior ou a melhor força para prestação de serviço de segurança à população. O que queremos enfatizar com isso? Queremos dizer que somos a favor da desmilitarização das polícias estaduais. Desejamos segurança pública de qualidade e pensamos que a reorganização das polícias estaduais, deixando de ser militares, contribuiria sobremaneira para uma prestação de serviço mais eficiente ao cidadão brasileiro.

disse, em entrevista ao Jornal do Senado, que “o debate sobre segurança pública não pode ser exclusivamente militar, mas deve contemplar também digressões no campo político, econômico, técnico-científico, cultural, psicológico e social”. Isto quer dizer que as razões do problema da segurança pública são mais amplas e diversos aspectos tem que ser levados em consideração.

Não podemos negar a importância da Polícia Militar, o valor que ela tem perante o papel que desempenha e que tanto precisamos. Mas não podemos nos contentar com uma polícia despreparada, que presta um serviço de má qualidade. Precisamos debater mais acerca da importância da Polícia Militar, entender sua dinâmica, suas fraquezas, potencialidades e exigir, enquanto cidadãos, uma polícia mais justa, respeitosa, eficiente e cidadã.

### 1.3. OS MILITARES E A EDUCAÇÃO

Antes de tratarmos especificamente da criação do Colégio da Polícia Militar da Bahia, abordaremos a relação entre os militares e a educação. Essa abordagem é necessária para inserirmos o nosso locus de pesquisa, Colégio Militar de Teixeira de Freitas, na longa tradição dos militares como agentes que tiveram um papel importante na difusão do ensino no País. Dessa forma, traçaremos um breve panorama histórico da trajetória do ensino militar no Brasil, que se iniciou em 1810 com a criação da Real Academia Militar pelo Príncipe Regente Dom João VI, que ordenou que a Academia Militar deveria funcionar com uma abrangência além do ensino meramente militar, visando a uma formação mais completa dos alunos.

[...] um curso completo das ciências matemáticas, de ciências de observações, a física, química, a mineralogia, metalúrgica e história natural, que compreenderá o reino vegetal e animal, e das ciências militares em toda a sua extensão, tanto de tática como de fortificação, e artilharia, na forma que mando especificar; havendo uma Inspeção Geral que pertencerá ao Ministro e Secretário de Estado de Guerra, e imediatamente debaixo de suas ordens, à junta Militar que mando criar para dirigir o mesmo estabelecimento, que sou servido ordenar na forma dos seguintes estatutos [...] (PIRASSININGA, 1958, p. 61)

Apesar do grande avanço que representou para o ensino militar a criação da Real Academia, as dificuldades encontradas para a administração da Academia foram inúmeras: “[...] falta de professores, de livros, reprovações significativas,

número reduzido de formandos e o crescente sentimento da sua inadequada prática pedagógica pelo teorismo exagerado e pela pouca atividade prática militar” (LUCHETTI, 2006, p. 67).

Com a Independência do Brasil, em 1822, a Real Academia passou a chamar-se Imperial Academia Militar e, durante o Período Regencial, Academia Militar da Corte:

Destinada a formar para a Colônia oficiais de Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Engenheiros militares e civis, consagrando-se historicamente como o Berço do Ensino Militar Acadêmico nas Américas e do Ensino Superior Civil no Brasil, com a formação de engenheiros civis e militares (BENTO, 2009, p. 9).

Segundo Castro (1990), o curso da academia não era considerado, nessa época, indispensável para o ingresso à carreira de oficial militar e para ascensão na hierarquia militar.

Em 1855, passou a funcionar a Escola de Aplicação do Exército, destinada a oferecer a instrução prática a oficiais e praças. O ensino militar passou a valorizar o seu conteúdo profissional. Em 1858, o curso de formação de oficiais dividiu-se em duas escolas, a Escola Central, no Largo de São Francisco e a da Praia Vermelha (Escola de Aplicação). Assim afirma Motta:

Em 1858, em substituição à Academia Real Militar, foi criada pelo decreto número 2.116, de 1º de março de 1858, a Escola Central do Exército que, além de atender à dupla formação, de militares e de engenheiros, passou a funcionar em dois prédios diferentes: na Praia Vermelha, com a formação de oficiais, e no Largo de São Francisco, o centro de formação de engenheiros civis, o único do período. ‘Numa as matemáticas, as ciências físicas, o estudo da Engenharia; noutra o regime militar rigoroso, a ordem unida, o acampamento, o manejo das armas, a prática do tiro’ (MOTTA, 1998, p.113).

Finalmente, em 1874 a Escola Central deu origem à Escola Politécnica e o monopólio do ensino militar passou para a Escola Militar da Praia Vermelha. Já na República, a Escola se dividiu entre o Rio Grande do Sul e o Rio de Janeiro e em 1911, as duas escolas foram reunidas no Realengo.

O Exército marcou presença no âmbito do ensino das primeiras letras com a criação, em 1822, de uma escola destinada a esse fim dentro do arsenal do Exército. Alves (2002), ao tratar do assunto, observa:

Dois aspectos devem ser notados nesses primeiros dispositivos legais quanto à instrução elementar no Exército imperial. O primeiro deles diz respeito à própria necessidade de instrução a que nos referimos

anteriormente e que não tocava somente às praças, mas também a uma parte dos oficiais. O segundo, ao fato de que a escola se localizaria no interior do Exército, mas destinava-se a todas as classes, o que indica que, desde aquele início de organização do exército no século XIX brasileiro, ele se constituía como um lugar de instrução também para os civis. Num momento em que não havia se constituído um campo especificamente pedagógico, o exército se apresentava como um lugar de promoção do ensino não exclusivamente militar (ALVES, 2002, p. 231).

Além do ensino elementar, o exército ocupou-se também do ensino secundário com o curso preparatório de três anos criado em 1874, que era considerado “um verdadeiro curso secundário” (Alves, 2002, p. 139); e com a criação em 09 de março de 1889, do Imperial Colégio Militar. Essa instituição destinava-se aos filhos dos militares e os alunos provenientes do colégio teriam preferência para ingresso às Escolas Militares.

A intervenção dos militares na educação remonta, de forma mais efetiva, ao início da República quando as Forças Armadas formularam seu projeto educativo. No entanto, foi a partir da década de 30 do século XX que o Exército procurou influenciar, munido de uma ideologia nacionalista, o campo educacional brasileiro com vistas à construção da nacionalidade. Para tanto, a educação no próprio Exército assumiu a função de disciplinamento e, com o tempo, substituiu o que eles chamavam de velhos e ultrapassados castigos físicos por disciplinas como a educação moral e cívica, familiar, religiosa e nacionalista, de modo a garantir a ordem propugnada pelo Estado e pela Igreja:

Assim fazendo, o Exército elabora ao longo do tempo uma pedagogia que irá inspirar posteriormente a educação da infância e da juventude fora dos quartéis. O conteúdo dessa pedagogia era a inculcação de princípios de disciplina, obediência, organização, respeito à ordem e às instituições (SCHWARTZMAN et al., 1984, p. 67).

Ainda na Primeira República, defendia-se a ideia das Forças Armadas como “educadoras do povo” e o próprio Benjamin Constant, após a Proclamação da República, acentuou a missão civilizadora e moralizadora do Exército (HORTA, 1994, p. 36). Durante a campanha pela obrigatoriedade do alistamento militar, o poeta Olavo Bilac difundiu a ideia do quartel como redentora do povo inculto e brutalizado, uma vez que:

A caserna é um filtro admirável, em que os homens se depuram e apuram: dela saíam conscientes, dignos, brasileiros, esses infelizes sem consciência, sem dignidade, sem pátria, que constituem a massa amorfa e triste da nossa multidão (BILAC, 1924, p. 9).

Os oficiais seriam os instrutores da “multidão amorfa”, a qual se referia Bilac, e dali sairiam os soldados-cidadãos, instruídos no senso de hierarquia e disciplina cultivadas nos quartéis. Na concepção do poeta, o oficial é um educador e o quartel uma escola. Desse modo, em 1916, foi criada por Bilac e outros intelectuais uma organização denominada Liga de Defesa Nacional, cujo objetivo era a propaganda do serviço militar e o patriotismo. Entretanto, essa proposta receberia críticas de setores do próprio Exército e da sociedade em geral.

Atualmente um fenômeno de militarização das escolas está causando polêmica no centenário educacional brasileiro, o Estado de Goiás a partir de 2009 militarizou várias escolas:

O crescente número de escolas públicas que estão sendo obrigadas a se transformarem em escolas Militares se dá pelo aval do acordo feito com a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e com a Secretaria de Segurança Pública em 2009, que legitimou o trabalho dos militares, inclusive como gestores, nesses Colégios já existentes e nos que ainda iriam surgir (CRUZ e RIBEIRO, 2015, p. 175).

A decisão de militarizar as escolas dividiu opiniões entre os profissionais de educação e também entre pais de alunos. A polêmica também chegou à Bahia, com o anúncio de que o Colégio Estadual Edvaldo Brandão Correia, situado em Cajazeiras Quatro, subúrbio de Salvador, seria militarizado. Professores, pais e alunos dividiram opiniões, mas a maioria ficou contra a militarização do colégio e os alunos enviaram uma carta ao Secretário Estadual de Educação dizendo: “não somos contra uma escola militar, somos contra que ela seja implantada no Edvaldo Brandão, uma escola com 38 anos de história e a gente não quer que essa história acabe” (RADAR CIDADÃO, 2017). De acordo a matéria do Radar Cidadão, um dos motivos que levaram os alunos a serem contra a militarização do colégio seria as possíveis perdas das diversas atividades culturais como festival de música, empoderamento negro e feminino. Os professores, mesmo desejosos por mais respeito por parte dos alunos, não acreditam que a militarização dos colégios será a solução para acabar com o desrespeito e a violência nas escolas.

Quase cem anos depois percebemos que a proposta de Olavo Bilac está sendo, aos poucos, colocada em prática, na qual a caserna (os colégios militares atualmente) teria a missão de educar “a massa amorfa e triste da nossa multidão” (BILAC, 1924, p.9). Todavia, podemos nos questionar o seguinte: militarizar as escolas para quê? Para quem? Quem serão os maiores beneficiados com esse



processo crescente de militarização de escolas públicas na Bahia, em Goiás, no Brasil? A disciplina cobrada no Colégio Militar é a ideal? O que é disciplina ideal? Haverá uma disciplina ideal? Disciplina, coação e punição são determinantes para se garantir uma educação de qualidade?

Retornando a nossa análise histórica, após essa pequena reflexão sobre a militarização dos colégios atualmente, vemos que a Liga de Defesa Nacional criada por Bilac foi criticada pelos “jovens turcos”<sup>10</sup>, por exemplo, ferrenhos defensores da profissionalização do Exército, eram contra essa concepção, apesar de defenderem a intervenção dos militares na esfera educacional. Além dos jovens oficiais, se opuseram outros setores da sociedade civil, como por exemplo, a burguesia nacional, o setor agrário-exportadora, a Igreja Católica.

A questão do nacionalismo estava posta desde o início da fase republicana e tornou-se presente no discurso educacional de forma mais veemente após 1930. Tratava-se de construir e consolidar o Estado Nacional e a educação teria um papel fundamental nesse processo. Não seria, no entanto, a educação liberal dos renovadores, mas, da formação defendida pelos setores conservadores da sociedade brasileira: a Igreja católica, a burguesia nacional e o Exército. A ideia das Forças Armadas como educadoras do povo precisou vencer a própria resistência interna. Desse modo, afirma Carvalho (2005), a vinda da Missão Francesa acentuará a profissionalização e a modernização do Exército, e também, a ideia do Exército como o “Grande Mundo”. Para o Governo e os chefes militares, a formação dos oficiais deveria ser concebida à margem de qualquer envolvimento político, a fim de evitar a fragmentação e a quebra da hierarquia, comum na década de 1920. Tal concepção foi desenvolvida e implementada pelo General Góes Monteiro durante o governo Vargas, a fim de afastar os militares das disputas políticas que tanto fragilizavam a disciplina no Exército.

Horta (1994) apresenta duas correntes opostas entre os oficiais na década de 20. Uma defendia a ideia do “soldado profissional” e a outra concebia a intervenção

---

<sup>10</sup>A história militar faz referência a duas missões: a Missão Indígena e a Missão Francesa. A Missão Indígena refere-se aos instrutores brasileiros que haviam se profissionalizado na Alemanha entre 1906 e 1910, eram os chamados “jovens turcos”. Esse grupo defendia a ideia de um exército apolítico e profissional. A Missão Francesa veio para o Brasil em 1920 com o objetivo de completar a modernização e a profissionalização, mas defendia, como afirma Grunennvaldt (2005), a ideia do militar que também desempenha um papel político.

dos militares na política como legítima e necessária. Da segunda vertente saíram os tenentes reformadores de 1922. José Murilo de Carvalho (2005) descreve uma terceira posição surgida a partir da década de 1930, a “intervenção moderadora”, formulada justamente pelo General Góes Monteiro e executada pelo General Dutra, respectivamente Chefe do Estado-Maior e Ministro da Guerra de Getúlio Vargas. Percebe-se claramente o deslocamento da atuação política dos oficiais subalternos para os oficiais superiores. Trata-se de uma mudança na direção de uma intervenção realizada de cima, com vistas à implementação de uma modernização autoritária.

O General Góes Monteiro tornou-se o grande ideólogo do Exército e o responsável pela estabilização interna da instituição, garantindo, juntamente com Dutra, a sustentação do regime, sobretudo a partir do golpe de 10 de novembro de 1937. A partir de sua participação na revolução de 1930, Góes Monteiro tornou-se defensor do caráter político do Exército, bem como do partido único, nos moldes fascistas em voga em alguns países europeus. O que o Chefe do Estado-Maior do Exército almejava e articulava era a política do Exército. A educação teria um papel fundamental nesse processo. Escrevendo sobre os propósitos do General, Horta faz a seguinte observação:

Mas não se trata aqui de uma abertura das Forças Armadas à penetração da política externa, nem do Exército deixar-se invadir pelas disputas políticas existentes no seio da sociedade civil; trata-se de impor à sociedade civil uma política gerada no seio das Forças Armadas. Conforme Góes Monteiro, ‘sendo o Exército um instrumento essencialmente político, a consciência coletiva deve-se criar no sentido de se fazer a política do Exército, e não a política no Exército’ (HORTA, 1994, p. 22).

A política do Exército visava, mesmo em tempos de paz, uma preparação para a Guerra. E essa preparação incluía uma atuação mais abrangente dos militares ou mesmo exigia a intervenção direta na política educacional do Governo. Os ares do autoritarismo já se encontravam presentes na conjuntura sócio-política do período.

Vargas prepara-se para instalar a sua Ditadura em 1937. Entre os intelectuais que irão abraçar o projeto autoritário de Góes Monteiro, encontrava-se o educador baiano Isaías Alves <sup>11</sup>. Para o futuro secretário da educação da Bahia, o Exército

---

<sup>11</sup>Isaias Alves foi Secretário da Educação da Bahia no governo de seu irmão, Landolfo Alves, nomeado por Vargas interventor entre 1938 e 1942.

deveria interferir na política educacional para expurgar o excesso de liberalismo e disciplinar o povo.

Acirram-se após 1935, ano da revolta comunista protagonizada por militares, os ataques de Amoroso Lima desferidos contra o então secretário da educação do município do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira. Os católicos pediam a intervenção dos militares para conter a “ameaça comunista”, segundo eles, oriunda da pedagogia que estava sendo implementada no Distrito Federal. Essa interferência no sistema educacional era vista como parte da política de segurança nacional, uma forma de combater os “inimigos internos”. Da parte do governo, a repressão após o episódio de 35 foi violenta, pois:

Vargas e os chefes militares promoveram nos meses seguintes à revolta, uma forte escalada repressiva, com decretação de estado de sítio logo equiparado a estado de guerra, expulsão de militares de esquerda das Forças Armadas, prisão de parlamentares acusados de ligações com a ANL e criação de um tribunal de Segurança Nacional que condenou milhares de pessoas. Os comunistas brasileiros foram acusados de serem elementos ‘a serviço de Moscou’ e, portanto, traidores da pátria. Os militares que tomaram parte na revolta foram, em particular, acusados de uma dupla traição: não só do país como da própria instituição militar, ferida em seus dois pilares- a hierarquia e a disciplina [...] (CASTRO, 2002, p.51).

Na Bahia, o Estado Novo instalou-se com a nomeação do interventor federal interino, o comandante da 6ª região militar, Coronel Antônio Fernandes Dantas e a Secretaria de Segurança Pública foi ocupada por oficiais militares integralistas. Após uma onda de repressão e prisões, a interventoria é entregue ao baiano e civil Landolfo Alves. Apesar de criado quinze anos após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário e da conjuntura político-ideológica que acabamos de descrever, o Colégio da Polícia Militar nasceu sob a égide da legislação autoritária do Estado Novo e herdou o seu modelo educacional.

#### 1.4. O ENSINO SECUNDÁRIO NA BAHIA: CONTEXTO DA CRIAÇÃO DO COLÉGIO MILITAR

A criação do Ginásio da Polícia Militar em 1957 não foi um fato isolado. O final da década de cinquenta assistiu ao crescimento e a expansão do ensino secundário em todo o Brasil, como explica Geraldo Bastos Silva:

Entre 1933 e o ano de promulgação da Lei Orgânica do ensino Secundário, passamos de 66.000 alunos para 199.000, o que equivale à multiplicação daquele número inicial por três em 10 anos. Ao final do decênio seguinte, o mesmo número inicial já está multiplicado por sete, pois que a matrícula em 1952 foi de 466.000 alunos. E depois de nove anos, isto é, em 1961, ano da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, a matrícula de 1933 se multiplica por quinze, atingindo 991.000. Nos vinte anos de vigência da Lei Orgânica, a matrícula do ano de sua promulgação se multiplicou por cinco, ultrapassando o milhão de alunos no primeiro ano de vigência da Lei de Diretrizes e Bases, e chegando a 1.553.000 alunos em 1965 (SILVA, 1969, p. 307).

As causas para a expansão, segundo o autor, podem ser encontradas no crescimento demográfico, na urbanização, na exigência de maior escolaridade motivada pela industrialização e no crescimento e articulação entre ensino primário e secundário. Para Clarice Nunes, a expansão do ensino secundário foi “fruto das contradições da política populista e o atraso e a evasão revelam a grave situação econômica de suas famílias” (NUNES, 2000, p. 48), pois, no bojo do desenvolvimento econômico, a escola representava para as classes populares a oportunidade de ascensão social, pois “elas também queriam o ‘melhor’ para os seus filhos, mas não havia escolas suficientes e o ensino secundário foi forçado a expandir-se” (NUNES, 2000, p. 48).

A fase de expansão e desenvolvimento do ensino secundário tomou impulso na Bahia em 1947 quando, pela segunda vez, Anísio Teixeira ocupou o cargo de Secretário da educação no governo Otávio Mangabeira. Esse período na Bahia foi marcado por um clima de abertura democrática após a queda do regime de Vargas e de três interventores federais. A Bahia elegeu em 19 de janeiro de 1947 o candidato Otávio Mangabeira, antigo opositor da Revolução de 30 e da ditadura do Estado Novo. Após eleito, o então governador convidou para assumir a Secretaria de Educação, o antigo Diretor-Geral da Instrução Pública do governo Góes Calmon e autor da reforma do ensino de 1925, Anísio Teixeira.

Contudo, segundo Tavares (2010), o novo governador assumiu o Estado da Bahia com grandes dificuldades financeiras, marcado por sucessivas interventorias, como por exemplo, a de Landolfo Alves, com algumas poucas realizações nas áreas da educação e da agricultura. Faltavam escolas, hospitais, estradas e a crise urbana se instalou com o crescimento desordenado da capital.

As únicas iniciativas relativas à área da educação partiram da interventoria de Landolfo Alves, que nomeou para Secretário de Educação, Isaias Alves. Em seu

governo foram equipados e inaugurados os prédios da Escola Duque de Caxias e o Instituto Normal da Bahia, que foram construídos no governo constitucional de Juracy Magalhães. Ainda segundo Tavares (2008), o “ensino normal foi reformado, dividindo-se em secundário, de (cinco anos) e pedagógico (dois anos)” (TAVARES, 2008, p. 426). Isaias Alves Imprimiu a marca ideológica do Estado Novo nas escolas baianas, sobretudo, ao instituir a disciplina Educação Cívica no currículo do curso pedagógico do Instituto Normal.

Segundo Boaventura (2000), no momento da discussão do projeto da terceira Constituição do Estado da Bahia, na Assembleia Legislativa, Anísio Teixeira chamou atenção sobre a autonomia dos serviços educacionais e insistiu na democratização da vida política via Educação.

Em um ano de administração já se encontravam em construção 258 novos prédios escolares. Segundo Tavares (2010), o centenário Colégio da Bahia deu origem a cinco novos centros: Central, Liberdade, Itapagipe, Nazaré e Brotas. Assim, em 1947, foram criados em Salvador os primeiros ginásios públicos localizados nos bairros da capital: na Liberdade, o Colégio Duque de Caxias; em Nazaré, o Severino Vieira; em Itapagipe, o Ginásio João Florêncio e no Rio Vermelho, o Colégio Manoel Devoto.

Até 1947, a Bahia contava apenas com um colégio secundário oficial, o Centenário Colégio Estadual da Bahia, o atual Instituto Central de Educação Isaias Alves, e duas Escolas Normais Rurais, uma em Caetité, zona da Serra Geral e outra em Feira de Santana, “tudo isso não somava 2.000 matrículas, oferecidas pelo poder público estadual” (BOAVENTURA, 1977, p. 48-49). Nunes (1996) assim explica o surgimento dessas instituições:

Por ser necessária a promulgação de uma lei específica para a criação de um ginásio oficial no Estado - a partir da queda do regime autoritário de Vargas e seus interventores nos Estados em 1945- e ser este um processo longo e demorado, o secretário Anísio Teixeira usou na Bahia um expediente empregado em São Paulo desde 1943, o de desmembrar no espaço o curso ginasial, criando seções do colégio já existente (Nunes, 1996, p. 43).

Em 1957 novos ginásios surgiram: o ginásio Góes Calmon, em Brotas, a Escola Normal Alípio Franca, em Itapagipe, o Ginásio da Polícia Militar no mesmo bairro e no bairro de São Caetano, o Ginásio Pinto de Carvalho (BOAVENTURA, 1977). De acordo com Silva (1969), havia uma predominância dos estabelecimentos

de ensino de primeiro ciclo, o que representava (em 1965) 87, 8% da matrícula em todo o país. O próprio Colégio da Polícia Militar começou funcionando apenas com o ginásio, vindo somente a abrigar os cursos colegiais a partir de 1960, no governo de Juracy Magalhães, tornando-se assim o primeiro estabelecimento de ensino secundário completo da península itapagipana, segundo consta no suplemento histórico da Corporação:

O Colégio Estadual da Polícia Militar prosseguindo em seu desideratum, obteve autorização do Governo do Estado, através de ato do ExmºSr Secretário de Educação e Cultura, e medidas tomadas por este comando, para fazer funcionar no próximo ano letivo a 1ª série dos cursos científico e clássico. Deste modo esta PM, pelo seu Colégio, facilitará o ensino de segundo ciclo do curso secundário aos jovens que residem na Península Itapagipana, onde, então, se instalará o primeiro Estabelecimento de Ensino secundário completo, mantido sob os auspícios do Governo atual. (Suplemento histórico nº 6 de 28 de fevereiro de 1959, p. 45).

A expansão do ensino médio a partir da segunda metade da década de 1940 expressou uma necessidade da conjuntura social e econômica que se manifestava na crescente urbanização da capital e no impulso de modernização que os governos democráticos baianos tentavam imprimir ao Estado.

É nesse processo que devemos entender o surgimento desses ginásios, especialmente o Colégio da Polícia Militar, tendo em vista que a Força Pública baiana, representada aqui pela Polícia Militar, necessitava se adequar aos novos tempos de legalidade e modernização, e nada melhor que a educação, representada pela criação de um colégio próprio, para expressar a superação do atraso cultural e produzir maior legitimidade social à instituição.

### 1.5. A POLÍCIA MILITAR E SEU ENSINO

A Polícia Militar da Bahia foi criada oficialmente por decreto Imperial no dia 17 de fevereiro de 1825 e “surgiu nos rescaldos dos movimentos revolucionários consolidadores da Independência do Brasil na Bahia” (BAHIA, 1971, p. 33). Em diversos momentos significativos da História baiana houve a participação da Polícia Militar como na Sabinada, na luta contra o Cangaço, na Guerra do Paraguai, bem

como na Campanha de Canudos. Sobre a função do Corpo de Polícia Militar da Bahia, Crusoé Júnior explica que:

[...] O mesmo foi utilizado como uma instituição de caráter repressivo e preventivo, obtendo muitas prerrogativas e influência geral da estrutura militar do exército brasileiro, tendo participado na repressão, desde vários motins até as tumultuadas escaramuças, antilusitanas, dentre outros. (CRUSOÉ JÚNIOR, 2005, p. 59).

Desde a sua criação em 1825, a Força Policial baiana vinha se preocupando com a formação e a instrução profissional da tropa. Essa formação seguia o modelo de instrução do Exército e era ministrada nas companhias do Corpo de Polícia pelos respectivos oficiais. Para entender como ocorreu o processo de profissionalização dos policiais baianos, recorreremos à obra *150 anos da Polícia Militar da Bahia*:

A instrução inicialmente ministrada na Polícia Militar (então denominada Corpo de Polícia) era exclusiva para a tropa e sua implantação data de março de 1850. Não se sabe exatamente o tipo de instrução então ministrada, mas acredita-se que era a mais elementar possível, e visava apenas dar aos soldados as noções preliminares da sua função policial militar e dos princípios de hierarquia e disciplina, sendo calcadas nas Ordenanças (nomes dados aos regulamentos de instrução militar) que vigoravam para o Exército (BAHIA, 1975, p. 157).

A formação do policial era básica, restringindo-se a noções elementares dos princípios da caserna e o manuseio de armamentos. A partir de 1920 ficou estabelecido para os recrutas aulas de policiamento, ginástica e tiro. Para os sargentos, cabos e soldados instrução de policiamento e ginástica.



Figura 1- Instrução dos policiais militares. Fonte: [www.pm.ba.gov.br/cpm](http://www.pm.ba.gov.br/cpm)

A ascensão na carreira militar era realizada por escolha ou merecimento. Após 1920 passou a existir concurso para 3º sargento. No programa constavam matérias como português, aritmética, proporção, geografia do Brasil e da Bahia e prova prática de comando de seção de ordem unida, dentre outras disciplinas. No entanto, o índice de reprovações era muito alto “refletindo as precárias condições de instrução vigentes até então” (BAHIA, 1971, p. 158).

Com a criação do Centro de Instrução Militar em 31 de dezembro de 1936, a Polícia Militar deu um novo impulso à formação de quadros profissionais na Instituição. O estabelecimento do Centro significou um avanço significativo que adequou a corporação policial às necessidades da nova realidade nacional. Em contraste com a antiga e precária formação profissional, o Centro de Instrução Militar desejava:

Dotar a polícia de um novo padrão por assim dizer, no qual estivessem estabelecidas as normas e condutas de seleção, promoção, hierarquia [...] e que só foi possível com a criação do CIM e, posteriormente, da Academia de Polícia Militar da Bahia (CRUSOÉ JÚNIOR, 2005, p. 77).

Já a Escola de Formação de Graduados e Soldados recebeu esse nome da Lei 933 de 21 de Dezembro de 1957, porém, ainda permanecia vinculado ao Centro



de Instrução. Somente em 1959 desmembrou-se e passou a funcionar na Vila Policial Militar do Bonfim como uma unidade autônoma. No ano de 1967, em plena Ditadura Militar, “passou a chamar-se Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Graduados (ESFAG). Em 1976 recebeu nova denominação, Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças-CFAP” (BAHIA, 1997, p. 4).

Continuando a trajetória em busca do aperfeiçoamento da instrução entre seus membros, foi criada em 1957 o Colégio da Polícia Militar. Assim como a criação do Centro de Instrução Militar representou uma nova fase na profissionalização dos policiais baianos, a criação de um estabelecimento de ensino secundário militar era visto como um passo significativo para a modernização dos quadros da instituição. A seguir analisaremos o contexto histórico da criação do Colégio.

## 1.6. CRIAÇÃO DO COLÉGIO MILITAR DA BAHIA

O então governador da Bahia, Antônio Balbino, desejava criar um colégio militar que fosse referência no estado da Bahia. Assim, em 1957, ocorreu a criação do Colégio Militar de Salvador, que estava vinculado diretamente ao Ministério da Guerra e às Forças Armadas, especialmente ao Exército.

Conforme foi anunciado, a Polícia Militar promoveu ontem, às onze horas, na Vila Militar do Bonfim, o lançamento das pedras fundamentais do futuro Colégio da Polícia Militar e da sede do clube dos oficiais, tendo comparecido à solenidade, além de altas patentes das Forças Armadas aqui sediadas, Secretários de Estado e jornalistas [...] (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Salvador, 10 de abril de 1957, p. 4).

Embora o decreto fosse do dia 9 de abril, o Colégio funcionava desde o dia 18 de março de 1957 em duas salas do Centro de Instrução da Polícia Militar. Tratando do assunto quatro anos após a criação do Colégio, o Tenente Coronel Edson Franklin de Queiroz, segundo comandante da instituição, assim se referiu ao decreto:

Criado por decreto nº 16.765, de 09 de abril de 1957, do governo do estado, já vinha, entretanto, funcionando desde o mês de março daquele ano, instaladas que foram as suas atividades pedagógicas e administrativas exatamente no dia 18 de março. Este ato do governo foi, portanto, na realidade, uma confirmação oficial e o preenchimento de uma realidade

para aquilo que já existia efetivamente. Assim como a criança nasce e, se registra posteriormente, o nosso colégio começou a existir na data de hoje de 1957 e o governo o batizou com o nome de Colégio Estadual da Polícia Militar e o registrou um pouco mais tarde, a 9 de abril. O decreto já referido é assim considerado, para nós outros, como uma verdadeira 'certidão de batismo'. Todavia, a primeira página da História do Colégio foi mesmo escrita a 18 de março [...] (BG/O de 18/03/ 1961).

O Diário Oficial do Estado do dia 17 de abril de 1957 publicou o Decreto de criação do Colégio:

Art. 1º- É autorizado o funcionamento do Colégio da Polícia Militar do Estado, nesta Capital, conforme os planos, leis e normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e as disposições deste decreto.

Art. 2º - Este Colégio tem por objetivo especial propiciar a instrução aos filhos dos militares e civis servidores públicos estaduais, municipais e federais, de acordo com os ciclos e programas do Ministério da Educação.

Esse dispositivo legal também especificava que o ensino seria ministrado gratuitamente e que poderia ser oferecido aos filhos de outros civis, desde que as vagas não fossem preenchidas. Estava previsto que o Colégio seria dirigido por um oficial superior da Polícia Militar designado pelo Governador do Estado e que vigoraria o regime de internato ou externato, conforme deliberação do Comandante Geral, caso a Corporação dispusesse de recursos financeiros.

A criação de um Colégio sob a direção da Polícia Militar deu prosseguimento a uma tradição das forças militares no Brasil: criar e manter instituições militares de ensino com o objetivo de atender aos filhos dos próprios militares

Em relação ao ensino na Polícia Militar da Bahia, já existia desde 1936 o Centro de Instrução para Formação de Oficiais. Faltava um estabelecimento de ensino secundário que possibilitasse o recrutamento endógeno de novos oficiais. Assim, o decreto nº 16.765 de 09 de abril de 1957, regulamentou a criação do Colégio da Polícia Militar da Bahia, antiga aspiração dos oficiais da corporação.

No aspecto que interessa ao nosso estudo e no que tange à escola da Polícia Militar baiana, foi a Reforma Francisco Campos em 1931, e mais tarde, a Reforma Capanema em 1942, implementadas no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que conformou nacionalmente em seus aspectos pedagógicos, políticos e ideológicas os ginásios e colégios do Brasil.

O ensino secundário foi o que obteve do governo uma atenção especial, já que, por intermédio desse nível de ensino, desejava-se “formar uma elite mais

ampla, intelectualmente mais bem preparada” (FAUSTO, 2010, p. 336). A finalidade da formação secundária seria reproduzir o modelo do homem católico, dotado de cultura clássica e disciplina militar que constituiria as camadas superiores (HILSDORF, 2003). Para as camadas populares estava reservado o ensino técnico, profissionalizante, destinado para a produção e o desenvolvimento da indústria nacional.

A criação do Ginásio da Polícia Militar em 1957 foi influenciada pela conjuntura da época. O final da década de cinquenta assistiu ao crescimento e a expansão do ensino secundário em todo o Brasil. Essa fase de expansão e desenvolvimento tomou impulso na Bahia dez anos antes, em 1947 quando Anísio Teixeira ocupou o cargo de Secretário da educação no governo Otávio Mangabeira pela segunda vez.

Antes dessa data só existia um colégio secundário oficial, o Colégio Estadual da Bahia e o Instituto Normal. No interior do Estado, apenas duas Escolas Normais Rurais, uma em Caitité e outra em Feira de Santana. Boaventura (1977) nos informa que as matrículas não passavam de 2.000.

### 1.7. COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR: SEMELHANÇAS COM A CASERNA

Foi no dia 1º de julho de 1958, na Vila Militar, que ocorreu a inauguração da sede do Colégio. A inauguração fez parte das festividades do 2 de julho em comemoração da Independência da Bahia, quando se realizou uma solenidade em que também foi inaugurada a sede social do clube dos oficiais. No discurso de inauguração, o comandante geral, Coronel Manuel da Graça Lessa, enfatizou o objetivo primordial da escola: “Que este Colégio Estadual da PM, forme brasileiros e soldados que nas emergências difíceis da pátria saibam honrar a Bahia e morrer pelo Brasil” (BG-E de 01/07/1958). Ficou explícita na fala do comandante que a real finalidade da escola era formar os quadros da Polícia Militar baiana, sobretudo os oficiais.

Na descrição do cerimonial de inauguração podemos observar toda a importância do acontecimento, bem como a “pompa” com que esse momento foi

celebrado. Assim, o cerimonial previa que as autoridades seriam recepcionadas pelo comandante geral, comandante e corpo docente da escola, continência pelo corpo de alunos, apresentação do corpo docente e leitura do boletim especial. O evento contou, ainda, com a presença do Monsenhor Amílcar Ferreira Marques<sup>12</sup>, que abençoou o colégio, e do comandante geral, bem como do governador, que proferiram seus discursos. Para encerrar, visita às dependências e instalações da escola.

Estruturado com base nas reformas do Ministro Gustavo Capanema, o colégio refletia um modelo de educação elitista, voltado para formação de quadros de lideranças dentro da corporação militar. Não mais se tratava de uma educação exclusivamente militar, a instituição possuía uma formação que integrava um aprendizado que incorporava os valores e a cultura militar a uma cultura geral mais ampla proporcionada pela incorporação da cultura clássica oferecida pelo ensino secundário.

De acordo com Jesus (2011) a partir do dia 2 de fevereiro de 1959, o Colégio passou a funcionar em prédio próprio na Vila Policial Militar do Bonfim. Quando o edifício do CEPM foi construído era composto de dois pavimentos: térreo e superior. Possuía doze salas de aula, cada uma com 48 m<sup>2</sup>. Oito salas normais e quatro especiais, segundo a comissão de exame do prédio da época. As primeiras destinavam-se às aulas expositivas de rotina e as segundas estavam reservadas para as aulas de desenho e técnicas manuais. Na frente do edifício ficavam as oito dependências da administração do Colégio: o gabinete do comando e do subcomando, a secretaria administrativa, corpo de alunos, sala dos professores, secretaria pedagógica, tesouraria e almoxarifado.

O conjunto arquitetônico, projetado para ter a forma de “U”, deveria seguir o padrão dos quartéis da Polícia Militar da Bahia e tinha a finalidade de facilitar a vigilância interna e externa das dependências do Colégio, bem como, propiciar as formaturas e os deslocamentos dos alunos. No entanto, em razão da não conclusão da obra, o Colégio permaneceu até 1965 com o formato de um “L”.

Na parte superior do prédio, as dependências internas davam para amplos corredores que serviam como sacadas, que permitia a visibilidade, por parte da

---

<sup>12</sup> Monsenhor Amílcar Ferreira Marques foi um padre muito influente, era sempre convidado para participar das solenidades do governo.

administração da escola e a movimentação de alunos e funcionários no pátio do colégio. A sacada do prédio era utilizada pelos discentes nas ocasiões em que precisava dirigir-se aos alunos nas paradas<sup>13</sup> diárias.

Assim, “O místico e sagrado espaço do poder” (NOSELLA, BUFFA, 1996, p.44) encontrava-se em toda parte, escadas, sala dos professores, secretaria pedagógica, corpo de alunos. Solene e austera era a sala do comandante, um espaço reservado, dificilmente acessível aos alunos. Resguardadas as peculiaridades de uma arquitetura marcadamente militar, o edifício do CEPM denotava dois princípios básicos da arquitetura moderna, a racionalidade e a funcionalidade. Construído em concreto e aço, buscava combinar o espaço da instrução com o espírito espartano da caserna.

Originalmente pensado para atender aos filhos de policiais militares, seu Projeto Pedagógico foi historicamente configurado para uma proposta que apontava para a preparação dos seus egressos para a Escola de Formação de Oficiais e, assim sendo, atendia às tradições históricas da Corporação Policial Militar. Nesta época, chegou-se a criar o Curso Preparatório para a Academia (CPA), inserido no próprio CPM, com características técnico-pedagógicas que associavam o Ensino Médio à instrução policial militar. Os alunos eram admitidos no CPA a partir da média 7 (sete), logo após a 1ª série do Ensino Médio. Esta era uma proposta pedagógica, portanto, que visava a uma formação de egressos cuja destinação principal era seguir a carreira policial militar, ou, secundariamente dar continuidade aos estudos no nível superior, rumo às universidades e cursos superiores afins.

O alunado era, até o ano de 1993, constituído apenas de estudantes do sexo masculino. Contudo, no ano de 1994, estudantes do sexo feminino passaram a concorrer às vagas nos CPM's. Atualmente, não há diferença relevante entre a quantidade de alunos do sexo masculino e feminino. Percebe-se certa equivalência entre a idade dos alunos e a série que estudam, o que mostra certa homogeneidade em relação à idade dentro das turmas e pouca defasagem entre série e idade.

Após algumas transformações ocorridas, a realidade dos CPMs se estruturou, por exemplo, nos seguintes aspectos:

---

<sup>13</sup> Paradas são reuniões com todos os componentes de um quartel militar. Percebe-se que o jargão militar permeia o Colégio Militar fazendo deste um verdadeiro quartel.

- (i) o ingresso obedece a sorteio público, mantendo-se a prioridade anterior para filhos de militares, com 70% das vagas, enquanto os filhos de civis contam com 30% das vagas;
- (ii) admitiu-se o ingresso de um considerável alunado do sexo feminino;
- (iii) alterou-se o acesso à Academia Policial Militar (APM), agora por meio de Vestibular, associado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e não mais por média classificatória, ao final da escolaridade básica.

Diante dessas mudanças, levadas a efeito por ações políticas que não serão objeto de discussão nesta dissertação, espero investigar, também, quais alterações foram realizadas na Proposta Pedagógica da Instituição, de modo a dar conta dos possíveis destinos de seus egressos. Portanto, ao ouvir professores, busco desvelar suas inquietações a respeito do futuro de seus alunos, se acreditam no que fazem e como o fazem, se estão bem orientados quanto às finalidades da escola delineadas em seus marcos referenciais e quais direções propiciam aos seus aprendizes, quando finalmente jogarem suas boinas para o alto na solenidade de formatura de conclusão do ensino médio, tão esperada por todos, num grito uníssono de “CPM!”, gesto que marca um desligamento da instituição, rumo à cidadania.



Figura 2- Formatura da quinta turma do Colégio Militar de Teixeira de Freitas, 2015. Fonte: Liberdade News (<https://liberdadeneeds.com.br>)

Contudo, este desligamento não ocorre no âmbito afetivo e ético, uma vez que os valores éticos, morais, de cidadania, disciplinares, hierárquicos, cívicos etc. ali adquiridos não se perdem, mantendo-se ao longo de suas vidas.

A unidade escolar que discorremos até aqui é o CPM que pode ser considerado como matriz de um sistema de doze Colégios Militares da Bahia. A partir dele criou-se um sistema de treze colégios distribuídos na capital e nos principais municípios do interior do estado, a saber: Alagoinhas, Candeias, Feira de Santana, Ilhéus, Itabuna, Jequié, Juazeiro, Vitória da Conquista e Teixeira de Freitas. É justamente o Colégio da Polícia Militar situado na cidade de Teixeira de Freitas-Ba que é o nosso objeto de estudo.

Essa breve contextualização histórica nos possibilitou uma discussão acerca do contexto em que surgiram os colégios militares, nos dando a possibilidade de refletir sobre pontos importantes que foram determinantes para que a Polícia Militar da Bahia conseguisse gerir um estabelecimento de ensino voltado para educação, não só de militares, mas também, para não militares. No próximo tópico, apresentaremos e discutiremos aquele que é nosso lócus de pesquisa: o CPM de Teixeira de Freitas.

## **2: O COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR ANÍSIO TEIXEIRA: CONTEXTO E COTIDIANO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar o Colégio da Polícia Militar Anísio em todos seus aspectos, desde a estrutura física até as experiências vividas cotidianamente. São apresentadas e discutidas, à luz das teorias concernentes à Filosofia como cuidado de si, todas as entrevistas realizadas com os professores, alunos, diretores e coordenadores, bem como uma análise crítica do sistema militar do CPM à luz da Filosofia foucaltiana. Assim, a partir da leitura deste capítulo objetivamos conhecer e entender o CPM de Teixeira de Freitas.

O pesquisador, ao lançar-se na aventura cartográfica, não procede de forma individual. Na verdade, torna-se mais um sujeito em meio aos outros que participa, afeta e também é afetado pelas práticas e lógicas que se desenvolvem e se desenrolam no cotidiano. E com o intuito de participar de forma efetiva juntamente com os sujeitos desta pesquisa e “fazer com”, como diria Certeau (1994), buscamos acompanhar as multiplicidades e também as singularidades existentes no rico cotidiano do CPM. Desta forma, apresentaremos neste capítulo breve histórico do município de Teixeira de Freitas e em seguida abordaremos o Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, bem como as entrevistas realizadas com os sujeitos participantes.

### **2.1. O MUNICÍPIO DE TEIXEIRA DE FREITAS E SUA HISTÓRIA**

A enciclopédia dos municípios, editada em 1958 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico-IBGE, no volume XX, descreve em detalhes os municípios de Alcobaça e Caravelas, de onde foi desmembrado o território de Teixeira de Freitas. Não há, contudo, registro dessa povoação desde os primeiros anos da década de 50, e que, em menos de 30 anos, atingiria o número de 159.813 mil habitantes, segundo o último censo (PMTF, 2016).



Essa enciclopédia é considerada o trabalho mais completo já realizado sobre os municípios brasileiros. Ela registra sobre cada um deles todo o tipo de povoação existente na época, seja nas categorias de cidade, vila ou povoado, seja na categoria de “outras aglomerações” (IBGE, 2016).

O grau de registro de maneira alguma é classificado como rigoroso, pois há referência de aglomeração que não passam de 30 habitantes. Nem assim Teixeira de Freiras teve registro. Surgia e crescia despercebida pelo mundo, mas não precisaria de muito tempo para se destacar no mapa econômico da Bahia. Transformou-se em um dos mais importantes aglomerados do Estado, sem, no entanto, marcar presença nos censos demográficos das décadas de 1960, 1970 e 1980 (PMTF, 2016).

A cidade de Teixeira de Freitas não surgiu por obra do acaso. Nasceu, sim, de uma série de transformações na política do estado, do país e das rotas de comerciantes que tanto favoreceram a posição central da cidade.

Onde se localiza a área urbana da cidade hoje, não passava de uma área coberta pela mata atlântica e brejos, só possível de alcançar através de trilhas por dentre as matas ou pelos trechos navegáveis do rio Itanhém, também conhecido pelo nome de Alcobaça. Navegar era a primeira opção dos moradores das pequenas comunidades rurais, em sua maioria negra, que habitavam a região. Na década de 1940, a fazenda Cascata ocupava uma posição central, porque ofertava meios para escoamento e abastecimento das fazendas vizinhas como a Nova América, Conceição, Água limpa, Cascata e a Japira.

Mesmo tendo a população rural se fixado primeiramente às margens do rio Itanhém, foi nos arredores onde atualmente se situa a Praça dos Leões, que a cidade cresceu. Segundo o historiador Teixeira Daniel Rocha, é pelos antigos moradores que sabemos que anterior à década da urbanização do espaço, 1950, já existia movimento de moradores pela região, como por exemplo, na fazenda Nova América, na qual passaria a ser um importante ponto de encontro das fazendas vizinhas.

Na década de 1950, começa a exploração da madeira pela empresa Eliozipio Cunha, que financiou a abertura da estrada de ligação entre Barcelona, distrito pertencente ao município de Caravelas, e Santa Luzia, localidade do

município de Nova Viçosa-BA. Com o aumento do trânsito dos madeireiros, mudaram-se para o lugar, chamado na época de Mandiocal, os negros Francisco Silva e Manoel de Etelvina – este abriria um pequeno comércio, tornando-se o comerciante pioneiro. Assim, iniciava-se o “comércio”, mais tarde denominado de “Comércio dos Pretos”.

Em 1957, o povoado foi batizado pelo prefeito de Alcobaça, Manoel Euclides Medeiros, com o nome de Teixeira de Freitas, em homenagem ao pai da estatística brasileira. Teixeira de Freitas, o povoado, surgiu então dividido entre dois municípios, Alcobaça ao norte e Caravelas ao leste.

Os anos 1960 trouxeram grandes transformações. Nesta década a chegada das indústrias madeireiras, agropecuária e de moradores de outros estados fez a pequena comunidade formada por negros e madeireiros, explodir em um fenomenal crescimento. Segundo Pedreira (2008) a principal atividade econômica era a extração de madeira nativa, porém, pecuaristas vindos de Minas e Espírito Santo passam a concentrar terras e dão início à formação de elites locais.

Na Bahia, sob o regime militar em 1971, o povoado de Teixeira de Freitas, recebeu a visita do governador do estado da Bahia, Antônio Carlos Magalhães. A visita do governador fazia parte da política de expansão de sua influência política, e do território (PMTF, 2016).

Em 1974, foi realizada a primeira exposição agropecuária de Teixeira de Freitas, um grande evento montado para mostrar o potencial da futura cidade. Neste ano Teixeira contou com a visita de Alysso Paulinelli – Ministro da Agricultura do governo Geisel (1974 a 1979). Também em 1974, o governador Antônio Carlos Magalhães volta ao povoado de Teixeira de Freitas. Foi recepcionado pelo prefeito de Alcobaça, Wilson Brito, que morava no povoado e naturalmente o favorecia. Neste dia, a cidade se tornou capital da Bahia durante dois dias.

Em 15 de novembro de 1984 foi realizado o plebiscito no qual os moradores dos municípios de Alcobaça e Caravelas expressaram o desejo de emancipação. Em 1985, a população em festa escolheu o primeiro prefeito, Temóteo Alves de Brito, em Janeiro de 1986, foi empossado prefeito na primeira seção da câmara realizado no clube Jacarandá (PMTF, 2016).

Atualmente, no que respeita à educação, o município de Teixeira de Freitas conta com 50 instituições pré-escolares, 76 do ensino fundamental e 12 do ensino médio. Ao total são 30.131 matrículas, com efetivo de 194 docentes na pré-escola, 930 no ensino fundamental e 337 no ensino médio (PMTF, 2016).

<b>Educação de Teixeira de Freitas em números (2016)</b>			
<b>Nível</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Docentes</b>	<b>Escolas</b>
<b>Ensino pré-escolar</b>	3 426	194	50
<b>Ensino fundamental</b>	21 686	930	76
<b>Ensino médio</b>	5 019	337	12

Fonte: Dados produzidos na pesquisa (2016).

Teixeira de Freitas é referência na educação regional, oferecendo cursos de ensino técnico e superior para a população local e de cidades vizinhas. O município possui um campus do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), o campus Paulo Freire da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), o campus X da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dois campi da Faculdade do Sul da Bahia (FASB), um campus da Faculdade Pitágoras (Pitágoras), além de outras instituições de ensino técnico e superior.

## 2.2. COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR: CARACTERÍSTICA, LOCALIZAÇÃO E ESTRUTURA

O Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, localizado à Avenida Gonçalves Ledo, Bela Vista, Município de Teixeira de Freitas, Bahia, objeto desse estudo, foi criado através do Decreto Estadual nº 10.087, de 12 de setembro de 2006, sendo resultado da incorporação do antigo Colégio Estadual Anísio Teixeira, instalado no Bairro da Bela Vista, na mesma cidade. No texto “Histórico CPM Teixeira de Freitas”, a PMBA fala sobre o velho sonho da criação do Colégio:

‘Velho sonho de muito acalentado’ pela população teixeirense, um caminho de sucesso a partir de então começou a ser traçado por toda equipe formada para conduzir a escola. Diretores, professores e auxiliares e alunos

passaram a ter como visão de futuro a busca incessante para tornar-se referência na prestação de serviço educacional público regular no Extremo Sul da Bahia, enfocando a valorização do ser humano na formação do cidadão, alicerçados nos pilares da ética, da responsabilidade, da disciplina, da transparência e do compromisso na preparação dos jovens para a vida. O CPM Anísio Teixeira oferta anualmente vagas para o 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio (BAHIA, 2016).

O colégio Militar de Teixeira de Freitas possui a seguinte estrutura física:

- 09 salas de aulas;
- 01 biblioteca;
- 01 laboratório de informática (pequena sala conjugada com a biblioteca);
- 01 sala da diretoria pedagógica;
- 01 sala da direção geral e vice direção PM e pedagógica ;
- 01 sala da secretaria;
- 01 quadra poliesportiva;
- 01 sala de projetos;
- 01 cozinha;
- 01 cantina;
- 01 depósito;
- 01 almoxerifado;
- 01 sala dos professores;
- 04 banheiros;
- 01 sala da Companhia de Pelotões de Alunos e Coordenadoria de Desenvolvimento Educacional.

Na estrutura do colégio necessita-se guaritas nos portões de acesso; construção de mais banheiros; construção de alojamentos para acomodações dos militares; reforma da quadra poliesportiva; construção de um laboratório de ciências e informática; ampliar a biblioteca; ampliar a cozinha; construção de local apropriado às aulas de educação física; construção de uma dependência para o serviço de orientação educacional; construção de refeitórios; Construção de alojamento masculino e feminino; construção de

sala de descanso para professores; construção da sala para o grêmio estudantil; construção de mais salas de aula; pinturas das instalações reforma da estrutura elétrica. Pois, desde sua criação em 2006, não houve reformas significativas em sua estrutura, surgindo assim,

Problemas como falta de água, deslocamento de pisos, revestimentos, instalação elétrica, infiltração no telhado, e outros decorrentes de falhas na estrutura física do prédio, acontecem rotineiramente e, causam diversos desconfortos e dificuldades na boa execução das atividades diárias (PGE, 2016, p. 22)

Segundo os documentos oficiais, Plano Geral de Ensino e Projeto Político Pedagógico, os parâmetros educacionais foram estabelecidos pelos princípios dos direitos humanos, do civismo e patriotismo, bem como pelas tradições históricas da Instituição Policial Militar da Bahia, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento e formação integral do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Sendo que:

Sua organização faz-se necessária no desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto realização e exercício constante da cidadania, despertando no discente o gosto pela carreira militar na corporação, através da instrução policial militar (PGE, 2016, p. 20-21).

De acordo com o Plano Geral de Ensino do CPM de Teixeira de Freitas, o primeiro diretor geral desta instituição de ensino foi o capitão Guerra, posteriormente o major Fernandes e o capitão Leonardo Álvaro Vieira Pereira. Atualmente, o diretor geral é o tenente coronel Valci Góis Serpa de Oliveira. E a primeira Diretora pedagógica foi a professora Marlene Matos que permaneceu até outubro de 2015, sendo substituída pelo atual diretor pedagógico professor Ivanildo Rocha Porto.

Este colégio atende a uma população estudantil oriunda de diversos contextos sociais e é “mantido e administrado pela Polícia Militar do Estado da Bahia e Secretaria da Educação do Estado” (PPP, 2012, p. 3). A hierarquia e disciplina são preceitos fundamentais em todos os relacionamentos que envolvem os membros da instituição. As vagas disponibilizadas hoje para o CPM de Teixeira de Freitas são insuficientes para atender a comunidade, sendo feito, portanto, um sorteio anual para o preenchimento das vagas abertas, já que sua clientela é oriunda “não apenas da cidade-sede de Teixeira de Freitas, mas das cidades circunvizinhas” (PGE, 2016, p. 20). Esse ingresso para os cidadãos civis é uma conquista recente, haja vista que anteriormente, somente os militares tinham a oportunidade de matricular seus filhos.

Essa mudança ocorreu no ano de 2000, resultando da luta da população para seus filhos também tivessem acesso a um ensino nos parâmetros dos CPMs.

O sorteio é pleno de rigor, o que é percebido tanto nas questões de idoneidade na organização do sorteio como nas exigências feitas aos futuros ingressantes, a exemplo da aquisição de vários uniformes bem como de um vasto material didático, somando um valor considerável. Isso resulta em desistências ou tomadas de empréstimos bancários de pais menos providos de recursos revelando, desta maneira, uma dupla seleção, já que muitos sorteados não têm condições financeiras de arcar com as exigências definidas.

O CPM de Teixeira de Freitas é responsável atualmente pela educação de 567 estudantes nos dois turnos (matutino e vespertino) de funcionamento<sup>14</sup>. Conta com equipes de docentes civis, contabilizando um total de 23 docentes, e militares contabilizando 09. Os primeiros são lotados na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, sendo que 19 dos 23 docentes são efetivos e 04 são estagiários do projeto IEL<sup>15</sup>, enquanto os últimos são Policiais Militares (Oficiais e Praças) que ministram aulas em regime especial de ensino.

### 2.3. O COTIDIANO DO COLÉGIO MILITAR

O colégio abre seus portões às 06h45min. Um contingente de 567<sup>16</sup> alunos adentra o recinto escolar de forma ordeira, respeitando o princípio de disciplina. Eles caminham em direção a sala de aula, deixam suas mochilas em suas carteiras e seguem para a quadra poliesportiva onde acontece a formatura. Todos são posicionados em fila indiana perfazendo no total de dez filas próximas umas das outras, esta é a chamada formatura.

A realização da formatura é feita através da voz de comando militar: “atenção, sentido, cobrir, descansar”. Em seguida é entoado o hino nacional e o hino do CPM.

---

<sup>14</sup> Somando a quantidade de jovens matriculados nos turnos matutino e vespertino, chega-se ao total de 567 estudantes.

<sup>15</sup> O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) desenvolve um trabalho com objetivo de preparar as empresas brasileiras para um ambiente de alta competitividade, oferecendo soluções em gestão corporativa, educação empresarial e desenvolvimento de carreiras. Todos os anos o programa IEL de Estágio aproxima estudantes universitários e de cursos técnicos do mercado de trabalho através de estágios remunerados.

<sup>16</sup> O CPM de Teixeira dispõe de 567 vagas anuais. Segundo o Coordenador Pedagógico, após as reformas e ampliações na estrutura do prédio, a expectativa é de que haja um aumento significativo no número de vagas.

Após esse momento acontece a revista. Todos os alunos são submetidos a uma criteriosa revista com o intuito de verificar se o fardamento está completo e limpo, se os cabelos estão de acordo o regulamento e se faltou algum aluno. Depois da revista são anunciados alguns avisos. Todos os dias acontecem da mesma maneira.



Figura 3 – Formatura na qual acontece a revista e os avisos. FONTE: site da PMBA (<http://www.pm.ba.gov.br/>).

Após a formatura todos vão para sala de aula. Na sala de aula existe um líder responsável por apresentar a turma ao professor e passar todas as informações necessárias, tais como: se o colega está de atestado ou se foi ao banheiro etc. Este líder é chamado de xerife da turma, ele é a segunda autoridade na sala de aula. Ele tem o dever de fiscalizar a todos e manter a ordem em sala. O xerifado tem duração de uma semana. A cada semana um aluno torna-se xerife.

Quando o professor entra em sala de aula o xerife já está de pé e em posição de sentido brada em voz alta: “atenção, sentido”. Nesse momento toda a sala fica de pé e em posição de sentido. Então o xerife continua: “presença em sala de aula do 1º Tenente PM Cícero, professor da disciplina Instrução Militar”. Assim é apresentado o professor que retribuirá a apresentação com uma continência e em seguida determina que todos se sentem em seus lugares para que tenha início a aula.

O xerife é responsável pela fiscalização do ambiente de sala de aula. Já para a fiscalização e manutenção da ordem de toda escola, há a figura do Aluno de Dia. O Aluno de Dia é superior ao xerife e comanda a todos. O aluno de Dia é responsável por todo o colégio durante o dia. Como têm que seguir a hierarquia, só podem ser alunos de dia os alunos do ensino médio, pois são considerados “mais antigos”. E ao final de cada dia o Aluno de Dia entrega à secretaria o livro de parte com o relato pormenorizado de tudo que aconteceu durante o dia.

Há também as Paradas. As paradas são reuniões semelhantes às formaturas, mas que só acontecem semanalmente. As paradas têm duração de cinquenta minutos na qual são lidos as punições e elogios. Seguindo a mesma ritualística os alunos se colocam de pé em frente ao superior e escutam a leitura dos Boletins Interno Ostensivo-BIOs. Os alunos que de alguma forma desrespeitam as regras são punidos. E aqueles que se destacam ganham os elogios.

A punição vem através de uma “sentença”: os punidos deverão comparecer, no final de semana, no CPM vestidos com uniformes de educação física para cumprirem as atividades previstas na sentença. Então a punição é sempre cumprida através da realização de alguma atividade, e da maioria das vezes é a atividade física.

## 2.4. ENCONTROS E DIÁLOGOS COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Tendo como objetivo principal investigar como se delineia e se configura o ensino de Filosofia no colégio da polícia militar de Teixeira de Freitas, suas práticas e experiências no Ensino Médio. Para tanto, utilizamos em nossa pesquisa qualitativa de tipo cartográfico a observação participante no cotidiano do CPM.

O primeiro contato com os sujeitos, docentes e discentes do CPM de Teixeira, deu-se a partir da dinâmica de sala de aula e da rotina do colégio. Durante quatro meses estabelecemos ricos contatos com os atores que compõem aquele colégio. Assistimos aula na turma B do 2º ano do Ensino Médio. Dialogamos com os zeladores, os porteiros, as cozinheiras, as secretárias, coordenadores e diretores, professores e alunos. Apresentaram-nos as dependências do colégio assim como o anseio de ampliação para aumentar a oferta de ensino.



Ao estabelecermos um diálogo mais firme com os alunos e o professor que ministra as aulas de Filosofia, eles confidenciaram algumas angústias e insatisfações relacionadas ao CPM.

Logo fomos informados, em tom de precaução, sobre o cuidado que deveríamos ter com a imagem do CPM. A recomendação foi passada pelo diretor adjunto que também é policial militar, que aqui chamaremos de policial militar 2. Pediu para termos cautela com a pesquisa porque o “mundo civil” ainda não compreende bem o militarismo. Mas que a dignidade da pessoa humana é sempre respeitada e os objetivos de formar bons cidadãos são cumpridos no CPM. E em tom de brincadeira (mas com um teor altíssimo de verdade) nos pediu para que tivéssemos zelo pela imagem da instituição, sempre nos pautar, durante a pesquisa, pela seriedade e respeito afim de horar a Polícia Militar. Após as recomendações a policial militar 2 nos entregou um documento muito importante: o Plano Geral de Ensino do CPM.

## 2.5. O RÍGIDO CONTROLE

Em conversa com o policial militar 1 sobre as aulas de Filosofia e o material utilizado para aulas e sobre a liberdade do professor em questionar até mesmo o próprio militarismo, ele informou que tudo é rigidamente controlado desde o livro de Filosofia a ser usado pelos professores e alunos até a prova aplicada. Tudo tem que passar antes pela coordenação para ver se de fato está havendo respeito e compromisso com o militarismo e a educação. Assim disse o policial militar 1:

O livro de filosofia que adotamos aqui é Fundamentos da Filosofia, de Gilberto Cotrim. Nos reunimos e analisamos qual o melhor livro que atenda os alunos, o professor e a própria disciplina de filosofia. Aqui temos o maior cuidado e controle com essas questões. Antes dos professores aplicarem a prova, nós olhamos, analisamos, fazemos possíveis correções e recomendações e devolvemos para o professor. Ele olha as correções e pode também dar as sugestões dele. Mas o que realmente não pode é ser aplicada as provas sem antes serem analisadas pela coordenação. Quanto ao livro, o professor pode usar outros livros que ele ache interessantes e necessários, mas o livro que o CPM escolheu é o que tem que ser trabalhado. O que o professor escolher é só para dar algum suporte (POLICIAL MILITAR 1)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, conforme fala dos entrevistados.

Em nossas observações percebemos que o ensino de Filosofia no colégio militar não difere muito do ensino de outros colégios que já tivemos oportunidade de conhecer<sup>18</sup>. Só tem aula de Filosofia no segundo ano do Ensino Médio; a aula dura 45 minutos; o professor que leciona a disciplina de Filosofia no CPM é formado em Pedagogia e, como ele mesmo afirmou, está lecionando a disciplina para completar a sua carga horária.

As aulas seguem a didática da apresentação da História da Filosofia de forma a realizar uma pequena apresentação de alguns filósofos da antiguidade clássica, considerados importantes. Às vezes, o professor elege um tema como ética, por exemplo, para discutir com os alunos. Mas que não conseguem, tanto o professor quanto os alunos, ir além do que está no livro recomendado pela instituição. As aulas de Filosofia se transformam numa verdadeira história que narra quem foi Platão e o que escreveu, por exemplo. Sem discutir as ideias do filósofo.

Ao termos acesso a uma prova de Filosofia pudemos perceber a situação preocupante de como a Filosofia está sendo mais antifilosófica do que filosófica. A prova trazia dez questões objetivas e quatro alternativas de respostas. A primeira questão perguntava quem foi o pai da Filosofia; a segunda perguntava sobre a autoria do livro A República; a terceira perguntava sobre o que escreveu Hannah Arendt; as demais questões seguiam a mesma forma.

## 2.6. OLHARES DIVERSOS: O COLÉGIO MILITAR SOB O OLHAR DO PROFESSOR MILITAR E DO PROFESSOR CIVIL

Como foi exposto inicialmente, existem 23 professores oriundos da Secretaria de Educação do Estado, portanto civis; e existem 09 professores militares. Ao questionarmos sobre o ensino no colégio militar e sua estrutura física e de funcionamento vimos que é divergente o olhar de cada uma dessa categoria. O militar pensa ser excelente a escola militarizada e sua disciplina. Fala com orgulho sobre o sistema de ensino no CPM. Todavia, esse olhar não é compartilhado com

---

<sup>18</sup> Percebi que o ensino de Filosofia no CPM traz as mesmas “marcas” existente no Colégio Estadual 13 de Junho, em São José da Vitória-BA, e no Centro Integrado Oscar Marinho Falcão-CIOMF, em Itabuna-BA: professores de outras áreas ministrando a disciplina de Filosofia, a História da Filosofia como centro ou temas filosóficos discutidos de forma antifilosófica.

todo o corpo docente, pois uma parte considerável dos professores civis pensam ser excessiva a rigorosa disciplina, pela qual o aluno tem que pedir permissão ao professor para poder fazer qualquer coisa.

O professor militar afirma que o segredo do sucesso é o sistema militar. Fala com orgulho sobre o bom desempenho demonstrado pelo IDEB. Assim diz o professor militar 3:

O CPM tem seus problemas, como qualquer outra escola. No entanto, o segredo do sucesso aqui é o militarismo. É a disciplina que prezamos sempre. Os alunos chegam aqui e logo veem que o CPM é diferenciado, pois exige não só que eles estudem, mas que tenham controle sobre si mesmos. Eles logo vão se enquadrando ao nosso sistema, a nossa rigidez, pois é esse nosso sistema que garante o sucesso. Ficamos em segundo lugar entre os colégios militares no IDEB. Infelizmente aqueles que não se adaptam não ficam. Mas os que ficam internalizam o militarismo e de fato sempre saem em primeiro lugar nos ENEMs e vestibulares (PROFESSOR MILITAR 3).

Comentamos sobre a polêmica que envolve os colégios militares, discutidos por pesquisadores da área de educação. Enquanto alguns apontam a excelência do ensino como fator predominante, outros questionam a rigidez e exigências na maneira de vestir-se e comportar-se, da disciplina rigorosa. O professor militar 3 me respondeu dizendo que:

Ouvimos muitas críticas, mas também muitos elogios. A disciplina que muitos pensam ser rigorosa demais, não é algo que visa escravizar, nem manipular. Pelo contrário, a disciplina militar é uma disciplina consciente. Aqui é de fato um ambiente militar onde zelamos pela disciplina, pelo bom comportamento e pela boa aparência. Por isso exigimos que todos estejam com suas fardas bem passadas e bem alinhadas. O comportamento correto, educado e disciplinado é algo primordial aqui. Por isso não temos ocorrência de agressão entre os alunos, nem entre alunos e professores. Ocorrências estas tão comuns em outros colégios (PROFESSOR MILITAR 3).

Continuando o diálogo, comentamos com o coordenador militar que, em uma entrevista ao jornal A Tarde do dia 09/09/2016, Basilon Carvalho, especialista em educação e tecnologia da informação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, afirma que é inegável que o currículo escolar nos colégios militares é cumprido de forma mais rígida, o que possibilita que o aluno veja os assuntos em uma sequência que não é interrompida por problemas de falta de estrutura física da escola, por exemplo:

Com certeza. O currículo tem que ser seguido à risca. O professor tem a obrigação de passar todo o conteúdo para os alunos. Aqui não tem

enrolação, não tem o famoso encher linguiça. O que estiver estabelecido no currículo será sempre passado da melhor maneira possível. (PROFESSOR MILITAR 4).

Basilon Carvalho pondera acerca da "pressão" sobre os alunos para um bom comportamento e um desempenho escolar de excelência, pois pode aumentar o nível de estresse dos estudantes. Ele diz que "o fator rigidez pode ocasionar níveis de estresse nos alunos - que são adolescentes e estão na fase de apreensão do conhecimento sistematizado" (A TARDE 09/09/2016).

Todos os alunos que aqui chegam passam por uma fase de adaptação. Aqueles que não se adaptam não ficam. De fato aqui as coisas são rígidas. Mas sempre numa dosimetria, nunca em excesso. O início os alunos podem achar que é muito puxado, muito duro. Mas depois eles se acostumam, se adaptam, internalizam todo o sistema (COORDENADOR MILITAR).

No início pode até aumentar o nível de estresse de alguns alunos. Mas logo eles se adaptam. E tomam tanto gosto pelo colégio e sua ritualística que em menos de um mês todos estão familiarizados com as regras. É claro que alguns alunos não se adaptam, não conseguem se enquadrar em nosso sistema, assim também alguns professores, como houve um caso recente aqui (PROFESSOR MILITAR 3).

Jane Barros Leite, especialista em educação e pedagoga, também em entrevista ao jornal A Tarde, afirma que as regras impostas pelas escolas militares não desenvolvem o senso crítico dos alunos. Segundo ela: "muitos estudantes se limitam a obedecerem às regras impostas e não são estimulados a pensar a respeito da vida escolar, que vai muito além dos títulos e medalhas. O aprendizado deve ser livre, sem limitações" (A TARDE, 09/09/2016).

Diante da afirmação de Jane Barros, podemos fazer a seguinte indagação: e as demais escolas, não militarizadas, desenvolvem o senso crítico dos alunos? Será que a disciplina é realmente prejudicial ao desenvolvimento crítico?

Kant (1999), na obra *Sobre a Pedagogia*, defende a importância da disciplina para o desenvolvimento da educação e do ser humano. "A disciplina transforma a animalidade em humanidade (...) a disciplina é o que impede ao homem de desviar do seu destino, de desviar da humanidade, através das suas inclinações animais" (KANT, 1999, p. 12). Todavia, podemos nos perguntar: a disciplina defendida por Kant (1999) é a mesma que vemos no CPM?

Para Kant (1999) a principal função da disciplina é permitir que o homem consiga controlar seus impulsos utilizando-se de uma obediência racional. Nesse

sentido, ela é compreendida como um meio para a conquista de determinadas finalidades educativas e formativas do homem. No entanto, Kant afirma que a disciplina, embora muitas vezes possa impedir os defeitos do caráter, não produz, por si mesma, efeitos duradouros, daí a importância que ele atribui à educação moral, pois as máximas e os princípios ensinam a pensar, a decidir entre o que é certo ou errado, e isso poderá servir para toda a vida. Dessa forma, “a obediência cega da criança deve, desde que possível, ceder lugar à obediência voluntária do adolescente, que reconhece o dever de obedecer à lei moral” (OLIVEIRA, 2008, p. 4836).

Percebemos que a disciplina se move num campo moral. Diante disso nos vem à cabeça as seguintes questões: Quais os princípios morais estabelecidos numa instituição militar? O *ethos militar* e a disciplina militar são capazes de promover o desenvolvimento crítico do aluno?

Veremos as falas dos atores envolvidos com a educação no CPM:

Quando se fala em disciplina, todos pensam que é uma obediência cega. Não é obediência cega. É uma obediência consciente, crítica. O aluno obedece sabendo o porquê de estar obedecendo, ele tem consciência. Ele sabe das regras e das punições. Ele respeita conscientemente (PROFESSOR MILITAR 4).

Os alunos do CPM são diferenciados justamente por causa do militarismo. É a exigência militar que os fazem estudarem mais. A todo instante o colégio os incentiva a serem melhores. Isso através das disputas, onde os melhores ganharão títulos e medalhas. Aqueles que têm ótimo desempenho recebem promoção de aluno destaque subindo de patente: aluno tenente, aluno capitão, aluno major, aluno coronel. Isso faz com que eles sintam como é mundo lá fora, o mercado de trabalho, pois temos que ser bons (PROFESSOR MILITAR 3).

Todavia, a professora civil 01 pensa que o colégio, mesmo tendo um bom desempenho comprovado pelos resultados positivos nos vestibulares, ENEM e IDEB, não deveria ser tão rigoroso a ponto de se assemelhar a um quartel militar.

O colégio Militar é um bom colégio. De fato os alunos aprendem, prova disso é desempenho no ENEM, nos vestibulares e IDEB. Eles sempre saem na frente, conseguem passar nas primeiras colocações. Todavia, existem algumas coisas que penso que não deveria existir. Há muito rigor em relação ao comportamento. Há um controle excessivo. Os alunos parecem que estão numa prisão. E são extremamente obedientes. O que percebo é que eles são assim por medo da punição, porque no fundo eu sinto que eles querem, às vezes, mais liberdade, querem extrapolar. Mas percebo também que eles adoram esse ambiente. E falando sério, todo professor gostaria de lecionar numa escola onde os alunos te ouvem, te respeitam e estudam de verdade (PROFESSOR CIVIL 1).

Perguntamos ao professor civil sobre a questão da criticidade por parte dos alunos. Você pensa que os alunos constroem um senso crítico diante das regras impostas e da rigidez do sistema militar?

Eu trabalho aqui há dois anos e observo que todos os alunos têm os mesmos comportamentos. Às vezes penso que estão robotizados: falam de maneira igual, gesticulam da mesma forma, estão sempre atentos aos superiores porque têm medo de ficarem impedidos e ter que vir no final de semana para o colégio. A leitura que faço é que realmente, à primeira vista, os alunos não são pessoas críticas. Mas isso é observado nos corredores. Porque dentro da sala de aula as coisas mudam: eles conversam, debatem, criticam, discutem temas polêmicos. Pelo menos nas minhas aulas eles são sempre assim, pois dou liberdade para eles falarem. Mas penso que o sistema militar ele tolhe, de certa forma, a criticidade dos alunos (PROFESSOR CIVIL 1).

Em conversa, o professor civil, que está há um ano no CPM, o mesmo nos disse que são marcantes os incentivos a serem melhores e a concorrência estabelecida entre eles para serem sempre os primeiros. Assim diz o professor civil 2:

Percebo que aqui os alunos são a todo o momento incentivados a serem os melhores. Com isso vemos uma forte concorrência entre eles mesmos. A maioria quer ganhar medalha, quer virar aluno coronel. Isso é bom e ruim ao mesmo tempo. Pois, incentivam ao individualismo em detrimento ao coletivismo (PROFESSOR CIVIL 2).

Continuando a reflexão baseada em Immanuel Kant, constatamos que o mesmo explica que a aplicação da disciplina como forma de punição, ou relacionada à conquista de recompensas e prêmios, para dirigir e reforçar o comportamento da criança pode promover atitudes sérias e levianas:

Se a castigamos, quando procede mal, e a recompensamos, quando procede bem, então ela fará o certo para ser bem tratada. Quando mais tarde entrar no mundo, onde as coisas acontecem de modo diverso, isto é, onde ela poderá fazer o bem sem recompensa e o mal sem receber castigo, então ter-se-á um ser humano que só visará como sair-se bem no mundo, e será bom ou mau, conforme melhor lhe parecer (KANT, 1999, p. 75-76).

Por outro lado, quando a criança aprende, de fato, um princípio, ela pode tomar suas decisões por conta própria, independentemente do resultado obtido em determinada situação, pois ela escolhe entre fazer o que é certo e o que é errado, entre o bem e o mal. Dessa forma, Kant (1999, p. 27) explica que “não é suficiente treinar as crianças, urge que aprendam a pensar. Devem-se observar os princípios dos quais todas as ações derivam”. Daí a importância de ensinar por meio dos exemplos e das atitudes pessoais. Para a pedagogia de Kant, o desenvolvimento da

moral tem aspecto central, já que esta não é uma característica inata, mas pode ser desenvolvida de acordo com a aprendizagem que o sujeito recebe, favorecendo o aparecimento de uma reflexão crítica baseada na compreensão dos princípios morais. Mas em que se fundamenta a moral militar, o *ethos militar*?

O *Ethos Militar* diz respeito ao aperfeiçoamento técnico e moral, à virtude, à disciplina, à fidelidade, à coragem, à lealdade, à camaradagem, ao patriotismo, ao homem viril, justo. Diz respeito às normas pré-determinadas, aos hábitos característicos e emanáveis do militar. As instituições militares, Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícias Militares Estaduais, entendem que é preciso conservar esses valores por isso, essas instituições sempre se esforçaram em:

Criar formas simbólicas para resgatar e conservar os valores que acreditavam. Assim, Caxias, Rondon, Ozório, Sampaio, Cabrita, (...) deixam de ser simples humanos para se transformarem em 'semideuses' capazes de incorporar o padrão ideal que se deseja ao soldado. O apelo às suas virtudes, por vezes, chega a ser exagerado se analisado à luz da razão (TAVARES, 2009, p. 85).

Ao analisarmos o *ethos militar* é fácil identificarmos a existência de uma gama de símbolos, rituais, valores, condutas e discursos atrelados a esferas morais, estéticas e afetivas, com feições distintas e próprias, desenhando um conjunto cultural que orienta as ações dos indivíduos e ajuda a conservar significados próprios à cultura militar. A bandeira, os distintivos, as fardas, os hinos, a ordem unida, as canções militares, a rigidez das práticas, o sentimento de servir e proteger, enrijecimento do corpo e dos discursos, dentre tantas expressões - implícitas e explícitas –fazem parte do *Ethos Militar*. Huntington (1957) fala sobre algumas características da Ética Militar:

- (1) [...] A ética militar salienta a continuidade e o valor da história (daí se explica porque os militares desenvolvem atividades voltadas ao registro da memória, como editoras, arquivos, bibliotecas e museus).
- (2) [...] Aceita o Estado-nação como a forma mais alta de organização política e reconhece a constante probabilidade de guerra entre países [...].
- (3) Destaca a importância do poder nas relações internacionais e adverte contra os perigos à segurança do Estado.
- (4) Sustenta que a segurança do Estado depende da criação e manutenção de Forças Armadas (numa perspectiva Hobbesiana) fortes. Preconiza a limitação da ação estatal com relação aos interesses imediatos do Estado, a restrição de compromissos exagerados e taxa de indesejáveis políticas belicosas aventureiras.
- (5) Considera a guerra como um instrumento da política, que os militares são servidores do governante e que o controle civil é essencial ao profissionalismo militar. Desse modo, a ética militar é pessimista, coletiva, historicamente influenciada, orientada para o poder, nacionalista, militarista,

pacifista e instrumentalista em sua visão da profissão militar. É, em suma realista e conservadora [...] (HUNTINGTON, 1957, p. 96 - 97).

É exatamente o reflexo desse sentimento e desses valores que são vividos nos Colégios Militares. Os alunos vivem esse *ethos militar* que, juntamente com a hierarquia e disciplina, forma o sujeito-aluno em seu ambiente. E não apenas os alunos recebem a carga formativa baseada na disciplina e no *ethos militar*, mas também os docentes também compartilham dessa experiência.

A experiência que desejamos promover, que convidamos os alunos e professores a participar é justamente outra perspectiva de disciplina. É algo que exige uma disciplina, porém uma disciplina que parte de dentro do sujeito e que ao mesmo tempo constrói um sujeito ético, autônomo e livre. E isso se fará por meio de uma nova forma de se relacionar e promover o ensino, não mais baseado em mera transmissão de conteúdo, mas na oportunidade de se voltarem a si mesmo num exame de consciência capaz de transformar o sujeito e suas formas de se relacionar com os outros e consigo.

O professor civil 2 comentou sobre um professor civil que foi afastado do colégio por incongruência ideológica. O professor civil afastado, segundo o colega entrevistado, era um excelente professor, um sujeito crítico e responsável, mas que não foi visto com bons olhos pelo CPM pelo fato de levar os alunos a questionar o sistema estabelecido, algumas regras e dispositivos de conduta e de poder.

Meu colega é uma pessoa muito crítica. Ele estava sempre lendo, sempre trazendo novidades para os alunos. Sempre os estimulando a ler, a escrever, a pensar com retidão, a elogiar o que se tem a elogiar e criticar o merece ser criticado. Foi por esta postura que ele comprou uma briga com a direção do colégio, sendo afastado. Na verdade ele nunca concordou com algumas coisas que é praxe aqui, como por exemplo, a regra de ter que pedir permissão através de continência militar para poder ao banheiro ou fazer qualquer outra coisa. Ele sempre comentava que o controle rígido no CPM é um absurdo (PROFESSOR CIVIL 2).

Ao conseguirmos contato com o ex-professor civil marcamos um encontro para podermos conversar sobre o Colégio Militar e sua percepção acerca dessa instituição que ao mesmo tempo é amada por uns e alvo de críticas por parte de outros. Ao nos encontrarmos expliquei a importância de encontrá-lo, pois a sua presença é significativa para a construção da minha pesquisa.

Perguntamos sobre a sua concepção acerca do Colégio Militar, sobre seu ensino e sua rigidez. Ele respondeu:



O Colégio da Polícia Militar é uma instituição que a cada dia está demonstrando que o ensino tá dando certo. Muitos alunos são aprovados no Enem e vestibulares. O CPM de Teixeira ficou em segundo lugar entre os colégios militares da Bahia, demonstrado pelo IDEB. É um bom colégio. Todavia, a função da educação e da escola é algo mais abrangente, não é só preparar para os vestibulares e Enem. É sobre isso que não concordo. E o que me parece é que o maior orgulho do CPM é a aprovação dos seus alunos em cursos das universidades de renome (EX-PROFESSOR CIVIL).

E quanto a rigidez do CPM vejo com certa preocupação. Sei que um dos grandes problemas que enfrentamos em sala de aula é a falta de disciplina e respeito por parte dos alunos. Mas percebo que a disciplina militar é algo muito áspero, muito chocante, algo que muitas vezes amedronta, pois há muita punição (EX-PROFESSOR CIVIL).

Questionamos também ao professor, o que ele pensa do currículo adotado pelo CPM e a forma como alunos e professores lidam com esse currículo:

Eu sou graduado em Letras e especialista em literatura brasileira pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. Pouco tempo depois de formado fui convidado a lecionar no CPM. Eu me assustei na reunião pedagógica para discutirmos o currículo de língua portuguesa e literatura. Pois, poucas coisas do que foram sugeridas por mim, foram incluídas no currículo. Minha voz não foi ouvida. O segundo susto que tomei foi perceber que o currículo é altamente engessado e que tínhamos que seguir fielmente o que estava estabelecido ali. O terceiro susto foi perceber que os alunos eram muito comportados em sala de aula e que todas as vezes antes das aulas havia todo um ritual: apresentação de alunos, apresentação de professores, continências e etc. E tudo era rigorosamente fiscalizado, inclusive a aplicação do que havia estabelecido no currículo (EX-PROFESSOR CIVIL).

Mas o professor não tem autonomia<sup>19</sup> e liberdade de realizar alguns ajustes e adaptações no currículo? Ou até mesmo ousar em ministrar um assunto diverso do que está proposto no currículo?

Temos sim a autonomia e liberdade. Mas apenas para incrementar alguma coisa nova. E mesmo assim tem que passar pela coordenação pedagógica que vai avaliar para consentir ou não. Tudo é muito controlado. E quando o professor tenta fazer algo diferente, criativo e crítico, passa a ser olhado com desconfiança. Foi o que aconteceu comigo. Eu falei para os alunos que não precisava proceder daquela forma toda vez que um professor entrava na sala de aula. Não precisava as apresentações e nem as continências. Fui rapidamente advertido pela coordenação, pois passei por cima de uma norma. Foi aí que deu início a um enorme mal estar (EX-PROFESSOR CIVIL).

Perguntado se concorda com a afirmação de que o colégio militarizado e o seu ensino são melhores e que os professores são respeitados pelos alunos, coisa que nem sempre é visto em outros colégios que não são militarizados, bem como se

---

<sup>19</sup> Entendemos que autonomia supõe o sujeito capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se. Apoiamos-nos no pensamento de Zatti (2007) que pensa a autonomia como algo que engloba tanto a liberdade de dar a si os próprios princípios, quanto a capacidade de realizar os próprios projetos.

a militarização é algo necessário para o estabelecimento do respeito, da cidadania e do ensino de qualidade, o entrevistado assim se expressou:

Penso que não precisamos militarizar as escolas, como querem fazer no Estado de Goiás. O respeito mútuo pode ser construído e cultivado sem que se tenha a necessidade do militarismo. Pois o que percebi no CPM foi uma massa sendo modelada por um poder que tolhe, que fere a subjetividade. Os alunos não podem ser eles mesmos no ambiente militar. Eles têm que agir e proceder da mesma forma. Onde fica a individualidade de cada um? Não falo de uma individualidade em tons capitalistas e nem de concorrência, mas de subjetividade. Quando via os meus alunos na rua percebia que eles eram totalmente diferentes de quando estavam no colégio. É como se vivesse uma vida dupla. Foi a partir dessas constatações que mudei minha maneira de ensinar naquele colégio. Eu queria que cada um fosse o que realmente é, e não fingir ser outra pessoa. Então comecei a instigar a curiosidade e criticidade em relação ao próprio colégio e suas milhares de regras. Por causa disso fui advertido mil e uma vezes, até que um dia fui convidado a me retirar do colégio. E pra ser sincero jamais colocaria meu filho para estudar naquele ambiente (EX-PROFESSOR CIVIL).

É perceptível nas falas dos sujeitos entrevistados - coordenador militar, professores militares e civis - que há certa diferença no olhar de cada um em relação ao colégio militar e seu ensino. Os militares pensam que o militarismo é o segredo do sucesso de tantas aprovações em vestibulares, Enem e bom desempenho no IDEB. Já os professores civis, apesar de conceber o colégio como uma instituição organizada, pensam que há excessos quanto à disciplina, as regras e a rigidez imposta pelo militarismo. E que isso, de certa forma, influencia de forma negativa na formação da consciência crítica dos alunos.

A disciplina militar parece não desenvolver a autonomia do aluno. É uma disciplina que se identifica com a passividade por parte dos alunos, deriva da aceitação das normas de comportamento que devem ser seguidas e das sanções a serem aplicadas por descumprimentos às regras. A disciplina militar parece não fomentar um ambiente propício à tomada de consciência, se revelando uma disciplina heterônoma.

Mas então, como superar a disciplina heterônoma militar por uma disciplina autônoma? Tentaremos desenvolver uma resposta a tal questão ao longo deste trabalho, no qual vislumbraremos, através da adoção de uma postura didático/metodológica e filosófica que concebe a Filosofia como cuidado de si ou estética da existência, pela qual proporemos a ideia de uma disciplina autônoma do cuidado de si, visando superar a disciplina heterônoma militar.

## 2.7. O ENSINO DE FILOSOFIA NO COLÉGIO MILITAR

Por três meses nos lançamos numa aventura cartográfica para apreender a realidade do Colégio da Polícia Militar, e em especial a dinâmica do ensino de filosofia. A turma “B” do 2º ano do Ensino Médio do período matutino foi o rico espaço no qual observamos, na tentativa de entendermos como o ensino de Filosofia se delineia, se apresenta, como se constrói e se apreende o saber filosófico.

A turma “B” do 2º ano do Ensino Médio é composta por 30 alunos, sendo 17 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. O professor é formado em pedagogia e leciona a disciplina de filosofia. Após o rito militar inicial a aula começa.

O professor pede que os jovens se ponham em círculo, e os lembram que ao encerrar as aulas as carteiras precisam estar em fila. Ele pede que os alunos fiquem mais à vontade para que comece um “bate papo”. Com o livro Fundamentos da Filosofia, de Gilberto Cotrim, ele abre no capítulo que fala sobre política e, por meio da explicação, apresenta o conteúdo para os alunos. Em seguida lança alguns questionamentos para que o debate aconteça. Após o debate o professor pede que os jovens produzam um texto sobre o que viu durante a aula, texto este para ser entregue na próxima aula.

No quinto e sexto dias de observação, realizamos a entrevista com o professor da disciplina. Como havíamos feito desde início, não levamos nada pronto, nada programado. Apenas deixamos que as coisas acontecessem de forma espontânea, e em meio a um rico diálogo, um “bate papo” frutífero, pudemos colher dados importantes para esta pesquisa.

Em meio as nossas conversas, perguntamos ao professor de Filosofia como ocorreu o primeiro contato com o CPM e qual a sua expectativa e reação ao ver uma realidade diferente, visto que ele não era militar. Segundo o mesmo:

Nem lembro direito. Acho que foi normal. Algumas coisas, é claro, foram novas para mim: a apresentação toda vez quando um professor entra na aula. O controle que os alunos têm deles mesmos através do Xerife, enfim. Mas antes de começar a ensinar eu tive uma conversa com outros professores e a diretora (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

Por outro lado, indagamos se encontrou dificuldades em ensinar essa disciplina, considerando sua formação em pedagogia e que lecionava a disciplina de Filosofia. Suas palavras demonstram que não é simples ser professor sem a formação específica:

Além de Filosofia eu ensino sociologia e atualidades. Confesso que na disciplina de atualidade as aulas fluem melhor, conseguimos discutir coisas mais próximas da realidade dos alunos. E encontrei dificuldade em Filosofia e bem menos em sociologia. A maior parte dos alunos não gosta de Filosofia, não se esforçam muito e percebo que é só mais uma disciplina para eles decorarem para a prova (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

Questionado sobre a utilização de alguma estratégia para poder conquistar a atenção dos alunos, bem como alguma metodologia específica para tornar mais prazerosa as aulas, o entrevistado assim afirmou:

Veja só: eu sempre busco quebrar um pouco da rigidez daqui. Eu peço para que coloquem as carteiras em círculos. Peço para que leiam e participem sem medo de errar. Porque a hora de errar é na aula e não na hora da prova. Peço para cada um ler um parágrafo do texto e que fale o que entendeu. Pois, penso que Filosofia é leitura e interpretação. Dessa forma vamos tentando construir o conhecimento (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

A metodologia é um dos aspectos de grande importância relacionado ao ensino, uma vez que um método de ensino bem elaborado contribui eficazmente com a aula, promovendo uma aproximação crítica e bem elaborada entre o aluno, com toda sua carga cultural, e as exigências inerentes ao saber filosófico. As metodologias e estratégias são importantes, especialmente no trabalho com adolescentes, no qual o professor precisa, muitas vezes, suscitar o interesse pela filosofia e elaborar metodologias de ensino que se constituem em meios que contribuem para despertar o pensar crítico.

Cerletti (2009) afirma que o ensino de Filosofia é, primeiramente, um problema filosófico e não pedagógico. O filósofo argentino em seu livro *O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico* sustenta que o pressuposto para se ensinar algo ou alguma coisa é saber o que é esse algo ou alguma coisa a ser ensinado. É antes de qualquer coisa ter consciência da definição daquilo que se pretende ensinar. E mais,

Para levar adiante a tarefa de ensinar Filosofia, uma série de decisões devem ser adotadas. Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas, para em seguida – e de maneira coerente com elas – elaborar os recursos mais convenientes para tornar possível e significativa aquela tarefa (CERLETTI, 2009, p. 9).

Daí poder preparar um caminho metodológico para o seu ensino. A pergunta que se faz é: o que é Filosofia? Essa é uma pergunta que comporta diversas definições. E as respostas à pergunta ‘o que é filosofia?’ ressoa em todo o processo de ensino. É exatamente a definição adotada pelo professor acerca do que é filosofia que vai o auxiliar no processo de ensino e aprendizagem em filosofia. No entanto, essa pergunta comporta mais de uma resposta ou perspectiva. O que torna mais problemático, ainda, pensar e realizar seu ensino.

E, como sabemos, encontrar uma resposta unívoca para “que é Filosofia?” não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderiam dar lugar a concepções diferentes da Filosofia e do filosofar, o que influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia (CERLETTI, 2009, p. 11).

Ora, a pergunta “o que é Filosofia?” revela várias definições e perspectivas. É exatamente a escolha de uma ou mais perspectiva, daquilo que o professor acredita ser que seja a filosofia, que influenciará toda sua maneira de ensinar. Isto quer dizer que todo o trabalho do professor em sala de aula se realizará de acordo com a concepção que ele adotará. Portanto, o ensino de Filosofia, suas estratégias didático-metodológicas, o conteúdo que se pretende ensinar, é determinado pela concepção de Filosofia que o professor toma para si.

Portanto, o professor de Filosofia do Ensino Médio quando ministra suas aulas amparados por estratégias didático/metodológicas já tem (ou deveria ter) ciência que suas escolhas e estratégias são predeterminadas por uma ou várias perspectivas filosóficas, pois, as aulas de Filosofia são intimamente elaboradas e caracterizadas, além daquilo que se pretende ensinar (conteúdos), pela concepção de filosofia que o professor adota. Cerletti (2009, p.17) afirma que “haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendêssemos como desnaturalização do presente”.

Percebe-se que não há uma única resposta para a pergunta “o que é Filosofia?”. Existem várias concepções. Isto revela a impossibilidade de uma didática geral para o seu ensino. Pois, cada concepção ou definição de Filosofia ensejará métodos próprios para seu ensino. É de se concluir que existirão tantas propostas didáticas de acordo com as inúmeras definições que surgirem a respeito do que seja a Filosofia.

Isso nos mostra, também, que não podemos tomar o ensino de Filosofia como um problema meramente didático. É uma questão filosófica que requer problematização e possíveis respostas filosóficas para, a partir daí, de acordo com a perspectiva adotada pelo professor, haver a elaboração de um método de ensino. Mas, existe outra questão tão problemática e importante quanto a pergunta “o que é Filosofia?”. A pergunta é: que conteúdos devem-se ensinar aos alunos do Ensino Médio?

E foi pensando em cartografar os conteúdos de Filosofia ministrados no CPM que lancei a seguinte pergunta ao professor: em relação aos conteúdos, quais conteúdos são trabalhados, quais livros, quais filósofos e autores? Qual o critério utilizado para seleção dos temas?

A escola indica o livro Fundamentos da Filosofia, de Gilberto Cotrim. Esse livro já traz tudo bem explicado, bem esmiuçado. É um livro que trata de assuntos como: a busca pelo conhecimento, a vida e a morte, natureza humana, ideologia e etc. No 2º ano ‘B’, os alunos prestam mais atenção. Mas no 3º eles dispersam muito, não prestam atenção. No 2º também, só que bem menos. Eles ainda debatem um pouco. Mas penso que não é só nas aulas de filosofia, isso é geral em todas as disciplinas. Então, eu tento trabalhar de forma prazerosa, tentando esmiuçar ainda mais o assunto. Eu trabalho o livro indicado pelo colégio, porque é regra, o livro tem que ser trabalhado. E utilizo também o livro Introdução à Filosofia, de Maria Lúcia de Arruda Aranha. Já utilizei também de Marilena Chauí, mas pouca coisa (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

Percebe-se que você trabalha aquilo que está no livro, pois, o livro tem que ser trabalhado porque é um livro indicado pelo colégio. E se o livro indicado não for considerado um bom livro pelo professor? Como por exemplo, o livro de Marilena Chauí que é considerado por muitos professores de Filosofia um livro altamente explicativo e que dá tudo pronto para o leitor, não levando a pensar, a raciocinar sobre os problemas filosóficos<sup>20</sup>?

Aqui os professores têm certa autonomia em relação à sala de aula. Dentro da sala podemos trabalhar de maneira que quiser, contanto que não venham ‘ferir’ as normas do colégio. Por exemplo: as carteiras têm que ficar em filas, mas eu as coloco em círculo. Todavia, no final da aula as carteiras voltarão a ficar em fila. É regra do colégio. E quanto ao livro, temos que trabalhar com qualquer livro que for indicado pelo colégio. Podemos até, como eu faço, trazer outros livros, mas temos que mostrar à coordenação. Todos os livros que já sugeri, a coordenação aprovou. Mas o livro que tem que ser trabalhado do início ao fim é o livro indicado pelo colégio (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

---

<sup>20</sup> Pensamos que do ponto de vista da prática no Ensino Médio, o livro *Convite à Filosofia*, de Marilena Chauí, não seria uma boa recomendação, pois, apesar de ser um livro com ricas informações sobre Filosofia, seus textos são explicativos demais, dando a impressão que não leva o educando a pensar o problema proposto.

O livro didático atualmente tem sido alvo de diversas críticas e de pesquisas filosóficas e científicas; abordaremos aqui, ainda que de maneira preliminar, questões relacionadas ao seu uso, qualidade, seleção e escolha. As críticas e reflexões sobre o livro didático vêm se intensificando, especialmente a partir das análises e avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

A análise da qualidade deste material é necessária, considerando que o livro utilizado é um dos determinantes para a qualidade do ensino. Através da análise pode-se auxiliar na formulação de conteúdos condizentes com os novos conhecimentos científicos da área, além de ajudar o professor na escolha e utilização deste material (SILVA, 2009 p. 1)

O livro didático é regulamentado pelo Decreto n. 9154/85, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Esse plano estabelece, em seu artigo 2º, a avaliação rotineira dos livros: “§ 2º Os professores procederão a permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção” (BRASIL, 1985). E a resolução nº 603, de 21 de fevereiro de 2001, passou a ser um mecanismo organizador e regulador do PNLD. O Ministério da Educação e Cultura - MEC criou várias comissões para a avaliação dos livros didáticos, na busca de melhor qualidade. Não obstante, esse processo, ao longo dos anos, tem sido lento, confrontando, por vezes, interesses editoriais, que nada têm a ver com as novas orientações pedagógicas. Muitas críticas apontam que este fato interferiu na qualidade do livro didático e, conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem. Contudo, Romanatto (2009, p. 2) afirma que:

Os editores nunca foram responsáveis pela má qualidade dos livros didáticos produzidos no país. As empresas oferecem ao mercado o produto solicitado. As críticas de pesquisadores da educação que consideram a produção imprópria, de modo geral, surgem de concepções que pretendem um modelo ideal. Mas os livros são produzidos dentro de realidades concretas, pois eles destinam-se a uma proposta de ensino massificadora, a alunos com lacunas de conhecimentos e a professores com uma inadequada formação (inicial ou continuada) e submetidos a precárias condições de trabalho docente.

A esse fato, acrescenta-se a limitada preparação dos professores para participar do processo de seleção, e muitas vezes, como é o caso do Colégio Militar de Teixeira de Freitas, o professor não participa, pois no CPM de Teixeira de Freitas o livro é selecionado pela diretoria e coordenação pedagógica e entregue ao professor.

A seleção dos livros didáticos constitui uma tarefa fundamental para o ensino-aprendizagem. A participação dos professores é de extrema importância, pois eles devem saber das qualidades e limitações dos livros didáticos, para que possam repensar as práticas pedagógicas de forma conscientes. O ideal é que o professor veja o livro didático apenas como uma das ferramentas entre tantas outras capazes de lhes propiciar condições de ministrar um ensino de qualidade. Soares (2002) aponta as dificuldades vivenciadas pelo professor quanto à utilização do livro didático:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 2).

O livro didático sempre foi um dos instrumentos do trabalho pedagógico do professor. Vale ressaltar que, em muitas escolas brasileiras, ele é o único instrumento de que o professor dispõe. Mas, não deve ser tomado como uma fonte de sabedoria capaz de orientar os professores no desenvolvimento da personalidade integral das crianças e constituir uma responsabilidade de natureza social e política. Todavia, o livro didático é um recurso de extrema importância para os alunos; o professor deve ter uma boa preparação para usá-lo de forma efetiva e criativa, aliando o livro didático a outros recursos didáticos metodológicos que surgem com o desenvolvimento das novas tecnologias, da mídia, dos textos digitais.

É muito importante a utilização de um livro didático de boa qualidade, que atenda aos objetivos propostos pela disciplina. Pode-se assim dizer que o professor desempenha papel fundamental neste aspecto, quando conhece e identifica a metodologia empregada, os autores, a visão crítica, a aplicabilidade à vivência de seus alunos enfim, ao verificar essas características básicas, ampliam-se as possibilidades do seu uso e a produtividade dos discentes será bem maior.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o livro didático deve ser adequado ao aluno, deve apresentar características mais próximas de sua realidade.



Os professores têm o direito de escolha, portanto, devem estar atentos às opções, para que possam desenvolver mais adequadamente seu trabalho pedagógico.

No que se refere à história do livro didático no Brasil, ao nível oficial e regulamentado, se iniciou com a Legislação criada em 1938, pelo Decreto Lei 1006. Naquela época, o livro era considerado um instrumento da educação política e ideológica, sendo o Estado caracterizado como censor no uso desse material didático (ROMANATTO, 2009). Os professores escolhiam os livros a partir de uma lista pré-determinada, tendo por base essa deliberação legal. O artigo 208, inciso VII, da Constituição Federal do Brasil, assegura que o livro didático e o dicionário da língua portuguesa é um direito constitucional do estudante brasileiro (BRASIL, 1988). A Reforma curricular, a partir de 1991, nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental, exige que os novos livros correspondam às atuais exigências de uma Educação do século XXI, na qual o conhecimento, os valores, a capacidade de resolver problemas e aprender, como a Alfabetização Científica e Tecnológica, são elementos essenciais.

O Laboratório de Licenciatura e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia - LLPEFIL<sup>21</sup>, criado em 2007 por iniciativa do Departamento de Filosofia da UERJ tem como proposta desenvolver atividades de extensão e pesquisa sobre a Filosofia e seu Ensino. Um dos diversos trabalhos realizados pelo LLPEFIL foi analisar alguns livros didáticos da área de Filosofia. Baseando nessa análise vamos refletir sobre o livro *Fundamentos de Filosofia* dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, selecionado e escolhido pelo CPM de Teixeira.

A tarefa tem por finalidade destacar três itens: a) propriedade para o ensino médio; b) análise da proposta da divisão em capítulos; e c) avaliação do conteúdo e seus recursos didáticos. Temos em mente que o livro didático não pode ser utilizado como ferramenta única durante o processo de ensino-aprendizagem. Além do livro didático, o professor/a poderá lançar mãos de outros recursos tais como: filmes, leituras de fragmentos das obras dos filósofos e/ou livros dos mesmos, revistas especializadas de Filosofia, jornais, livros de literatura, seminários em grupo, enfim tudo o que estiver ao alcance do (a) docente da escola e dos alunos/as. Lembramos que uma aula de Filosofia jamais poderá ter a pretensão de esgotar um tema e/ou

---

<sup>21</sup> Para acessar o site do Laboratório de Licenciatura e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia-LLPEFIL, do Departamento de Filosofia da UERJ: <http://www.llpefil-uerj.net/>

assunto filosófico, e ademais a Filosofia é sempre um processo de questionamento aberto e histórico, considerando as preocupações dos filósofos no seu tempo.

a) propriedade para o ensino médio:

Segundo o LLPEFIL, o livro *Fundamentos de Filosofia* dos autores Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, por ser mais esquemático é mais adequado para as redes públicas de ensino. Encontram-se neste livro três quadros sinóticos. O primeiro destaca a divisão da História da Filosofia. O segundo apresenta um guia para o livro que remete as grandes áreas do filosofar, o que torna muito útil tanto para os discentes quanto para os docentes. O terceiro quadro sinótico apresenta as noções básicas de lógica clássica.

b) análise da proposta da divisão em capítulos:

É bem esquemático, divide-se em quatro grandes unidades, independentes umas das outras. Dentro de cada capítulo os autores desta obra preocuparam-se em definir os conceitos de maneira mais didático possível. O livro é dividido nas seguintes unidades:

\* Unidade 1 \_ Introdução ao filosofar \_ trata do exercício do pensar desde os autores clássicos da antiguidade, da ampliação do ato de pensar e no fim mistura sociologia e psicologia como problemas do ato de pensar; lembremos, todavia, que nem todo ato de pensar é filosofar.

\* Unidade 2 \_ Nós e o mundo \_ trata da metafísica relacionada com a natureza (physis) e da relação do homem com o mundo que o cerca.

\* Unidade 3 \_ A filosofia na história \_ destaca algumas das principais questões filosóficas tomadas dentro de uma divisão histórica eurocêntrica: antiga, medieval, moderna e contemporânea, dando ênfase para o último período.

\* Unidade 4 \_ Grandes áreas do filosofar \_ destaca a ética, a política, a ciência e a estética, de forma bem esquemática, o que ocasiona lacunas para o conhecimento filosófico, devendo o professor lançar mãos de outros recursos ou livros.

c) avaliação do conteúdo e seus recursos didáticos:

Ao longo do livro, partes intituladas “Análise e entendimento”, que propõem diversos exercícios de compreensão dos conteúdos apresentados, e outras,

denominadas “Conversa filosófica”, que sugerem caminhos alternativos de reflexão crítica sobre os temas debatidos. Ao final de cada capítulo o livro traz ainda uma sessão de “Sugestões de filmes”, com dicas de produções cinematográficas de algum modo relacionadas aos conteúdos tratados, e tópicos “Para pensar”, que sugerem diversos textos complementares para leitura e novas propostas de exercícios. Vale notar ainda que ao final da Unidade 1 o livro apresenta um “Quadro sinótico I – Divisão da História da Filosofia” e um “Quadro sinótico II – Grandes áreas do filosofar”. E que ao final da Unidade 4, o livro traz um “Quadro sinótico III – Noções básicas de lógica clássica”, um “Índice de conceitos e nomes” e uma “Bibliografia”.

De fato, é um livro mais adequado a uma escola em que os alunos não tenham um excelente domínio da leitura, um senso crítico apurado e uma carga horária adequada para tal fim. É um livro muito detalhado e altamente didático, que consegue desempenhar uma boa função em um estabelecimento de ensino em que a carga horária é reduzida, na qual não há uma desenvoltura crítica na leitura e escrita por parte dos alunos, e também, dos professores que lecionam Filosofia que são oriundos de outras áreas do saber, que poderiam ter dificuldade de utilizar outro livro considerado mais “denso”.

Diante disso, podemos perceber que a escolha do livro didático é de extrema importância, assim como é imprescindível a participação do professor no processo de escolha do livro. É preciso, também, que a escola se organize para uma escolha mais coletiva, discutindo procedimentos de análises, examinando exemplares de livros solicitados às editoras, ponderando a respeito do perfil de aluno, do projeto pedagógico da escola e, sobretudo, planejando o trabalho continuamente.

Após essa breve discussão acerca do livro didático, retornamos a nossa entrevista e perguntamos: “Você percebe que há um controle do que é ensinado aqui? Que antes de qualquer trabalho em sala de aula a coordenação e diretoria que diz o que tem que ser ensinado, trabalhado pelo professor?

Sim, realmente há um controle do que se é trabalhado. Aqui tudo é vigiado: os alunos vigiam uns aos outros, pois tem os alunos de dia que fazem relatórios e entregam na diretoria sobre tudo o que aconteceu. Os policiais que ficam na portaria estão sempre rondando a escola. É sempre vigiado e controlado. Até que o livro de filosofia é um bom livro, a coordenação foi feliz em indicar o livro de Gilberto Cotrim. Eu gosto muito desse livro. É uma pena que os jovens não se doam mais para a filosofia, não se permitem

abrir seus horizontes, sua criticidade. Eles apenas decoram para passar na prova (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

No momento que são trabalhados assuntos mais polêmicos, os alunos tecem alguma crítica ao colégio? E como essa crítica é vista?

Sim. Os alunos sempre estão fazendo alguma crítica e dando algumas sugestões. Alguns não concordam com a rigidez do colégio, outros pensam que não deveriam ter aula de Direito, pois não cai em vestibular. Os alunos são críticos, são esforçados. Eu entendo as angústias e ansiedades deles. No entanto, muitos professores não aceitam as críticas dos alunos. Pensam que é rebeldia, subversão. Alguns são chamados à atenção (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

Tanto os professores civis quanto os militares pensam que a postura dos alunos, em fazer tais críticas, é de desrespeito e subversão?

Na maioria das vezes são sempre os militares que não aceitam. Um ou outro professor civil não concorda com as críticas, porque se o aluno veio para um colégio militar sabendo que impera o militarismo e suas dezenas de regras, é claro que ele terá que respeitar, caso contrário ele se matricula numa outra escola (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

Você enquanto pedagogo concorda com toda essa rigidez imposta pelo sistema militar num colégio? Concorda que o militarismo seja uma estratégia eficaz para o ensino, para a tomada de responsabilidade por parte do aluno, para que o aluno tenha disciplina e autonomia?

Diante de todas as teorias que li, eu sinceramente não penso que o militarismo seja a solução para acabar com a violência nas escolas, as evasões, as repetências. Não penso que é por via militar que o jovem vai criar autonomia e responsabilidade, que tenha autodisciplina. O Estado de Goiás não suportando tanta violência na escola, e também vendo o sucesso dos Colégios Militares, pois são excelentes no Enem, vestibulares e IDEB, estar querendo militarizar as escolas do Estado. Eu penso que o caminho não é esse. Esse Colégio militar aqui é bom, é excelente, tem muita coisa para melhorar, mas é excelente. Ficou em segundo lugar entre os colégios militares da Bahia, segundo o IDEB. Mas existem certas normas de conduta que tolgem demais a juventude (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

Qual a sua percepção em relação aos alunos se adaptarem ao sistema militar?

Eles adoram. Adoram andar fardados, adoram as aulas de Ordem Unidas, marcham com prazer. Alguns querem a carreira militar, e mesmo os que não querem adoram tudo isso aqui. Eles vão se acostumando, internalizam todo o sistema militar. Eles gostam muito! (PROFESSOR DE FILOSOFIA).

O que podemos perceber a partir da fala do professor de Filosofia é que o CPM de fato é um colégio rígido, justamente pelo fato de ser militarizado, e que a rigidez parece atingir tanto os alunos quanto os professores, e também influenciar, e às vezes de forma negativa, o fazer do professor. Pois, os livros são escolhidos

pela Direção, as provas devem ser analisadas pela Direção antes de serem aplicadas, o que indica ausência de autonomia por parte dos educadores. Quanto os alunos, esses parecem que tentam se adaptar, muitos estão no CPM porque pensam que é uma escola que lhe darão conhecimento necessário para passar nos vestibulares e Enems. Eles vão se acostumando com toda a rigidez e acabam internalizando o ethos, muitos deles passando a gostar. Quanto ao ensino de Filosofia percebemos que é um tanto problemático: o professor não é formando na área de Filosofia, é um pedagogo. E por mais esforço que ele realiza para poder ensinar a disciplina, é perceptível que a ausência da formação o limita em seu fazer pedagógico-filosófico, além do rígido controle quanto ao livro a ser ensinado. Isto faz com que as aulas de Filosofia não despertem tanto interesse para os alunos, muitos vindo a odiar a disciplina.

## 2.8. COLÉGIO MILITAR: PRIMEIRAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS ACERCA DA FILOSOFIA

Na aula posterior, os alunos estavam mais à vontade com nossa presença em sala de aula. E, espontaneamente, fomos aos poucos estabelecendo interessantes diálogos. A cada intervalo nos conhecíamos através de nossas conversas.

Ao ser questionado o porquê da escolha em estudar no colégio da Polícia Militar o aluno 01 respondeu:

Meu pai sempre quis me matricular aqui porque é um dos melhores colégios de Teixeira. Muitos dos meus amigos que estudaram aqui, hoje estão cursando o ensino superior em universidades públicas ou ganharam bolsas nas particulares. O ensino aqui é muito bom (ALUNO 01).

Em seguida os alunos 02 e 03 se pronunciaram:

Realmente o ensino aqui é nota dez. Minha irmã esta na Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB. Ela estudou aqui (ALUNO 02).

Realmente o ensino é muito bom. Mas para mim que não quero seguir a carreira militar acho desnecessárias as matérias de Direito. Além de eu não entender nada não servirá para mim, nem no vestibular cai. Deveria dar mais aulas de português e redação no lugar de Direito (ALUNA 03).

Questionamos aos alunos a respeito das aulas de Filosofia. Perguntamos o que eles pensam sobre a Filosofia, sobre as aulas de Filosofia e o sentido da Filosofia na vida de cada um deles.

Fábio, vamos ser sinceros, filosofia para quê? Ficar debatendo um monte de coisa que nem faz sentido, a realidade totalmente diferente. E ainda ter

saber quem foi Platão e os livros que ele escreveu. Sinceramente eu não quero ser professor e jamais ser professor de filosofia. Eu acho bem melhor que no lugar de filosofia tivesse mais aula de história, pois além de ser menos chata cai no vestibular (ALUNA 04).

O aluno 01 expôs sua opinião:

A escola deveria ensinar apenas o que cai no vestibular. Porque o objetivo da escola é preparar para o nível superior. Então não deveria ter matérias que não caiam no vestibular. Filosofia e Direito não deveria ter. Aulas chatas! (ALUNO 01).

O aluno 05 falou da importância da disciplina de Direito e da Filosofia:

Eu pretendo seguir a carreira militar. Quero fazer o curso de formação de oficial, por isso vejo que as disciplinas de Direito são essenciais para mim. Filosofia nem tanto, mas é boa para abrir um pouco a cabeça em relação às coisas, às pessoas. Enfim, ajuda pensarmos melhor fazendo a gente ficar mais críticos. Mas eu acho que aqui deveria fazer o seguinte: quem quiser seguir a carreira militar estuda apenas as matérias que ajudam a passar na prova do oficialato. E para quem quer fazer outro curso, estuda as outras disciplinas. Ou seja, cada um faria as disciplinas que quisessem de acordo com suas pretensões (ALUNO 05).

À medida que nosso bate papo se desenvolvia percebemos que a maioria dos alunos compartilhava da mesma visão e sentimento acerca do CPM, acreditam que o CPM os ajudará a cursar o nível superior e/ou levá-los a carreira militar.

Durante o bate papo nos esforçamos para não proferir nenhum juízo de valor, na tentativa de deixá-los à vontade, de falar o que realmente pensam sobre o colégio e sobre o ensino de Filosofia sem serem afetados pela nossa fala, nossa ideologia e nossas crenças acerca da Filosofia. Contudo, fomos obrigados a nos manifestar diante da seguinte pergunta:

Fábio, o que te fez fazer Filosofia? Você deve gostar muito, porque ganhar dinheiro com isso é complicado! Meu tio é formado em teologia, agora ele está fazendo matemática. Ele disse que tem poucos profissionais e a chance de encontrar emprego é maior. Além de que em todas as séries e todas as escolas tem matemática. O que não acontece com filosofia. Então, porque Filosofia e não outro curso como Psicologia, Enfermagem ou Medicina? (ALUNA 06)

Diante dessa indagação fomos levados a nos manifestar. Dissemos que realmente gostava de Filosofia, desde o Ensino Médio. Dissemos-lhes o porquê havíamos decidido cursar Filosofia e que essa disciplina tem uma grande importância na em nossas vidas, em nossa profissão e dentro da escola. A Filosofia é uma ferramenta privilegiada para ajudar a criar um espírito crítico diante do mundo

e da vida. O estudo da Filosofia nos permite compreender os princípios estabelecidos e ideais de grandes filósofos, suas vidas e suas lutas e conquistas, assim como encontrar através da história, várias afirmações, contradições e dúvidas, que leve a cada ser individual a formar os seus próprios valores a partir de um estudo aprofundado de antigas ideias, como se restaurar, renovar, reciclar e assim concretizar a sua análise, justificativa, e criar novos ideais, princípios e valores. Abraçar certa concepção de Filosofia e proceder nos estudos e análises tendo como base a concepção escolhida, como por exemplo, a concepção foucaultiana da Filosofia como “cuidado de si”, é uma forma de lidar com a Filosofia e de tentar criar uma cultura filosófica.

Ainda que muitos não saibam o que é filosofar, o simples fato de refletir, analisar, chegar a suas próprias convicções e justificá-la, já é, de certa forma, Filosofia. E essa, em especial, leva o aluno a desenvolver um pensamento independente e crítico, ou seja, permite a ele experimentar um pensar individual. Sabe-se que cada disciplina apresenta suas próprias características, bem como auxilia a desenvolver habilidades específicas do pensamento que é abordado. No caso da Filosofia, essa permite e dá oportunidade de realizar o pensamento de maneira bastante pessoal.

E diante de outra pergunta que foi feita tentamos, de forma breve, falar sobre o porquê de a Filosofia ser tão discriminada nas escolas. A indagação foi a seguinte:

Porque pouca gente gosta de Filosofia? Quase ninguém gosta. Quem gosta de ficar decorando quem foi Sócrates, quem escreveu O Príncipe, quem é Marilena Chauí? Isso serve para quê? Na verdade aqui ninguém gosta, só fazemos as atividades para não sermos reprovados. Mas uma coisa eu gosto, gosto muito de Química! (ALUNA 07).

Durante muito tempo a Filosofia ficou ausente da grade curricular das escolas de nível fundamental e médio no nosso país, causando assim o descrédito e desinteresse por esta disciplina. Não há no Brasil o que poderíamos chamar de “cultura filosófica”, não há o hábito de leitura nem de resoluções de problemas filosóficos. Assim, afirma Porta (2002):

Para quem não se dedicou a um estudo sistemático da filosofia e tem um contato primário com essa disciplina, a impressão de um certo caos é inevitável. A Filosofia é vista como um espaço onde reina o capricho, podendo cada um dizer o que quiser. Seu caráter não-empírico é entendido como pura arbitrariedade, quando não como confusão crônica (PORTA, 2002, p. 25).

É facilmente perceptível que a impressão que os alunos têm da Filosofia é essa descrita na fala de Porta. Todavia, o autor afirma que a filosofia não é um caos onde reina pontos de vista sem medidas, tão pouco é um mar de certezas. Pensar desta forma é constituir falsos raciocínios (PORTA, 2002). A Filosofia deve ser pensada sob nova ótica, deve ser apresentada aos alunos de forma que os cativa, que os seduza, que os transforme, que faça da sua relação com a Filosofia uma relação crítica e transformadora.

Diante das exposições dos alunos ficávamos cada vez mais preocupados, pois é unânime o sentimento de descrença e inutilidade da Filosofia. E um dos vários fatores que engendra esse sentimento de aversão a Filosofia é a existência de professores de outras áreas que ministram a disciplina de Filosofia. São professores de Biologia, Pedagogia, Geografia entre outras formações que, ministram a disciplina de Filosofia para complementar sua carga horária. E por não terem formação em Filosofia, na maioria das vezes suas aulas se pautam num sobrevoou histórico da Filosofia na qual os alunos são convidados a decorar os nomes e doutrinas dos mais variados filósofos (GALLO, 2012). E esse foi um dos problemas que encontrei no CPM: o professor que ministra a disciplina de Filosofia não é formado em Filosofia, é formado em Pedagogia.

Todavia, ao mesmo tempo, percebíamos um campo fértil no qual a semente de uma nova abordagem da Filosofia germinaria. A proposta dessa pesquisa é investigar o ensino de Filosofia no CPM e ao mesmo tempo sugerir uma nova abordagem, uma nova concepção de Filosofia e de ensino de Filosofia: a Filosofia como estética da existência, como cuidado de si.

Após conversamos estritamente sobre a disciplina de Filosofia, tentamos provocá-los no intuito de saber mais sobre o CPM a partir da visão de cada um deles. Então, perguntei como eles viam o ensino de Filosofia no CPM. E, partindo da ideia de que a Filosofia é crítica e nos leva a tecer críticas às mais variadas coisas, relações etc, questionamos se no CPM há liberdade de criticar o que é estabelecido, o que é padronizado pela polícia militar.

Então Fábio, aqui quanto menos a gente pondera mais a gente fica tranquila. Porque o sistema militar é rigoroso. Tudo aqui é muito vigiado: tem o aluno de dia que nos vigia, tem o xerife que nos vigia. Se sairmos da linha certamente teremos punição. Teve um sábado que não pude viajar porque fui punida. Tive que assistir aula de educação física de oito horas da manhã até meio dia. Só porque durante a revista meu celular tocou. Nas



aulas de Filosofia a gente lê, lê e lê depois debate, debate e debate, quando acaba a aula, aquilo tudo não serviu para nada (ALUNA 04).

Eu acho que serve, sim. É importante pensar direito, abrir os olhos para a realidade. O problema é que aqui a gente não pode falar muito, não. Na verdade a gente não pode questionar muito. Nas aulas de Filosofia até temos liberdade, mas só fica ali dentro, porque se falarmos, por exemplo, que queremos que as carteiras fiquem sempre em círculos, a direção diz que não é ponto final. E, se insistirmos, ficamos mal vistos (ALUNA 03).

Eu facilmente internalizei as regras aqui dentro. Me identifico com o militarismo, quero seguir carreira, não vejo com espanto as coisas aqui não. Regras são regras e tem que ser respeitadas. Muita gente fala que o colégio é muito rigoroso, mas tem que ver que é um bom colégio e que os alunos são quietos, respeitosos, diferentes de muitos colégios em que até arma os alunos levam para a sala de aula. Eu suei para conseguir uma vaga aqui, agora que estou não vou fazer nada para ser expulso, Deus me livre! (ALUNO 05).

O profícuo bate papo foi interrompido pela sirene que avisava que o intervalo havia findado. Pudemos perceber os anseios e as dificuldades dos alunos acerca do ensino de Filosofia e sobre o Colégio Militar. Todos foram unânimes em dizer que o colégio é rigoroso e que o sistema militar, de certa forma, poda a criticidade, o questionamento. Porque padroniza demais, vigia e pune com firmeza. Mas, contraditoriamente, mesmo reconhecendo a falta de sentido das ordens e regulamentos os jovens se mostram conformados a esse sistema militar, pois aparece como solução para o “caos” de escolas públicas, noticiado pela mídia e conhecido de perto pela sociedade. Mas será que realmente a militarização das escolas é o mais correto e eficaz a se fazer frente a esse “caos”?

## 2.9. A EDUCAÇÃO MILITAR E SEUS DIPOSITIVOS: DISCUTINDO O COLÉGIO MILITAR À LUZ DE FOUCAULT

Esta seção tem por objetivo pensar o Colégio Militar sob as concepções filosóficas de Michel Foucault. Realizamos uma reflexão acerca dos dispositivos que se desenvolve e se mantem no CPM, realizando, desta forma, uma análise crítica sobre o Colégio da Polícia Militar.

Todo Colégio militar tem suas atividades pautadas na doutrina ideológica do Exército Brasileiro: a disciplina e hierarquia. Essas são aplicadas aos militares profissionais pelas Unidades Militares espalhadas por todo o país. O corpo docente de um Colégio Militar, como vimos, é formado por professores civis e militares. As relações de poder e o respeito irrestrito à hierarquia são características militares aplicadas cotidianamente aos alunos dos Colégios Militares; por isso, desde cedo a obediência tanto aos professores quanto aos superiores hierárquicos, militares ou alunos mais “antigos”, são valores que implicam numa relação de subordinação, de fazer prevalecer a vontade do superior, que detêm o poder sobre o subordinado, não havendo, portanto, uma relação própria de alteridade, haja vista que no meio militar a autoridade é impessoal.

O filósofo francês Michel Foucault considera que as relações humanas são todas relações de poder. Tudo está imerso em relações de poder e saber mutuamente implicadas, enunciados e visibilidades, textos, instituições e práticas sociais presas a relações de poder. Em suas clássicas obras *Vigiar e Punir* e *Microfísica do Poder*, Foucault enfatiza que o poder se exerce na sociedade não apenas através do Estado e das autoridades constituídas, mas que o mesmo se manifesta de diversas maneiras e com sentidos variados que, por vezes, passa despercebido devido à forma sutil com que se apresenta. Todavia, no colégio da Polícia militar a relação de poder se manifesta não com a sutileza expressada por Foucault. Apresenta-se de forma visível, explícita.

Segundo Foucault (2014), Walhausen diz, em sua obra *L'Art militaire pour l'infanterie*, que no início do século XVII, falava da “correta disciplina” como uma arte do “bom adestramento”. O filósofo francês ressalta que, “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e se retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (FOUCAULT, 2014, p.167). Com efeito, os manuais de instrução militar tratam os períodos do ano de instrução como períodos de “adestramento”. A utilização da indumentária no meio militar serve para padronizar a aparência e despersonalizar o indivíduo que, a partir do momento que ocorre sua “incorporação” na Instituição, ele recebe um número que passará a ser sua nova “identidade”. Posteriormente, o posto ou graduação virão sempre precedendo seu “nome de guerra”.

No âmbito do colégio Militar existe o Regulamento Disciplinar do Colégio da Polícia Militar-RDCPM. Este Regulamento define o padrão comportamental dos alunos do Colégio da Polícia Militar. Nele estão elencados os princípios gerais da disciplina, passando pela especificação das transgressões, critério de julgamento e classificação, chegando às punições correspondentes, gradação, forma de execução e normas para aplicação. Trata-se de um regulamento cujas normas são extremamente claras, não deixando pairar no aluno qualquer dúvida quanto ao correto procedimento, posto que estão definidas cuidadosamente as condutas transgressoras em noventa e nove incisos, com classificação que varia de leve a eliminatória, evidenciando, outrossim, as punições a que estão sujeitas seus infratores, variando de advertência a exclusão disciplinar.

Por meio da disciplina, desenvolve-se o poder da norma, que padroniza e dita, nos moldes da dinâmica de forças do poder, o referencial a ser seguido, criando o modelo do “normal” que obriga à homogeneidade, ao mesmo tempo em que individualiza, medindo os desvios, determinando níveis e fixando as especialidades, tornando úteis as diferenças (FOUCAULT, 2014). A *norma* articula-se a outras modalidades de poder, como a lei e a tradição. Entretanto, ela apresenta uma especificidade: “o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais” (FOUCAULT, 2010, p. 180).

O poder da norma age em dois sentidos: é homogeneizante, enquanto poder de regulamentação; mas também individualiza, na medida em que mede os desvios, fixa especificidades e ajusta as diferenças umas às outras, tornando-as úteis. A analítica do poder disciplinar supera o conceito tradicional de lei ao reconhecer e afirmar que, em sua forma moderna, o poder se exerce cada vez mais, não no domínio da lei, mas no da norma, que constitui novas individualidades.

Com a evolução do sistema disciplinar, seja na escola ou na prisão, a punição tornou-se menos física e mais moral, elaborando sistemas comparativos entre aqueles que obedecem à norma e os que dela se afastam, os *anormais*. No interior de uma sociedade “normalizada”, o *exame* constitui-se em um mecanismo de controle que permite qualificar, classificar e punir. É por meio dessa prática inédita na história das estratégias de poder, que se torna possível uma visibilidade.

Segundo Foucault, (2014, p. 168) a “disciplina ‘fabrica’ indivíduos”; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seus exercícios. Para o filósofo,

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.

Foucault faz alusão à “vigilância hierárquica”, quando afirma que “o olhar disciplinar teve, de fato, necessidade de escala”. (FOUCAULT, 2014, p. 171). O trabalho de Foucault que deu origem a sua obra *Vigiar e Punir*, é um estudo das diversas formas de violência nas prisões, mas a essência de sua análise se enquadra nas diversas instituições que fazem uso de sistemas normativos, da vigilância hierárquica, dos aspectos punitivos em geral, nas ações controladoras e disciplinadoras, como manicômios, presídios, escolas, quartéis, colégios militares etc.

Essa “vigilância hierárquica” da qual fala Foucault, esse “olhar disciplinar”, no âmbito dos Colégios Militares são trabalhados cotidianamente e denominados de “disciplina consciente”, conforme seu regulamento: Art. 6º. I) Obediência à hierarquia e disciplina. Art. 8º. São manifestações essenciais dos valores institucionais dos alunos: II – o respeito e o devotamento ao Colégio da Polícia Militar (CPM) e às suas tradições; III – o civismo; IV – a fé na elevada missão da Polícia Militar. O Art. 10. Deontologia estudantil: III – cumprir e fazer cumprir as leis, os regulamentos, as instruções e as ordens das autoridades competentes, à exceção das manifestações ilegais; X – conduzir-se de modo que não sejam prejudicados os princípios da disciplina, hierarquia, respeito e decoro apregoados por este Estabelecimento de Ensino; XI – zelar pelo bom conceito da Polícia Militar e do Colégio da Polícia Militar (BAHIA, 2007, p. 6-7)

A partir das conceituações de Foucault, podemos perceber como a disciplina, ao lado da hierarquia, regula a vida dos discentes. O ensino militar profissional deve primar por manter suas especificidades características da profissão, haja vista ser a atividade militar de risco e de dedicação exclusiva. O ensino nos Colégios Militares é um instrumento preparatório que visa à formação dos alunos, e também, à carreira militar. Portanto, a aplicação do *ethos* militar no Sistema dos Colégios Militares é uma realidade que se estende, também, aos alunos que não irão seguir a carreira

militar. A partir disso surge a seguinte questão: o que o CPM carrega de tão encantador que mobiliza crianças e jovens a participar de um sorteio tão concorrido para ingressar nesta escola? Que juventude se inscreve dentro dos muros do Colégio Militar de Teixeira de Freitas? E qual o objetivo e a perspectiva que tem cada um desses alunos?

Durante as entrevistas podemos perceber que apenas uma pequena parte dos alunos entrevistados tem a pretensão e o desejo de seguir a carreira militar. A grande maioria deseja cursar Direito, Medicina, Economia, Engenharia Civil e etc. Por que se submeter a um sistema rigoroso que é o sistema militar? A resposta de uma aluna traduz os motivos que fazem cada um dos alunos que não desejam ingressar na carreira militar estarem no CPM:

Eu não tenho pretensão alguma de ser policial militar, não tenho parente algum na polícia. Ainda bem, porque assim não ficam querendo que eu seja também. Quero ser advogada ou engenheira civil. O motivo de estar estudando aqui é porque o ensino é muito bom. Sei que o colégio é rigoroso, mas vale a pena, pois sempre estamos passando com as melhores notas no Enem (ALUNA do 2º ano do Ensino Médio).

Isto quer dizer que o que os motiva a estar nessa instituição é a crença de que o ensino é de qualidade e a prova maior dessa qualidade é o sucesso alcançado nos vestibulares e Enem.

O planejamento do CPM tem características do ensino tradicional e tecnicista, no sentido de caracterizar-se por um ensino normativo, objetivo, em que os professores tem que cumprir “à risca” o objetivo planejado para cada dia. Há valorização das disciplinas biológicas e exatas. O controle, o castigo, a penalidade, o cumprimento de regras através da pressão pelo medo, pela competição, estão claros no CPM. Há também uma supervalorização do rendimento escolar, do sucesso, da competição. Os alunos são diferenciados por suas notas, medalhas e conquistas. Há um projeto que visa a competitividade e a tornar os alunos modelos a serem seguidos. Isso evidencia que a estratégia de ensino dos colégios jesuítas é utilizada pelo CPM. Foucault afirma que:

Nos colégios dos jesuítas, encontrava-se ainda uma organização ao mesmo tempo binária e maciça: as classes, que podiam ter até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada um desses grupos, com seu decurião, era colocado em um campo, o romano ou o cartaginês; a cada decúria correspondia uma decúria adversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos sob a forma de justa, pela defrontação dos dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava, por

seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um e a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria (FOUCAULT, 2014, p. 143).

No CPM é perceptível que as estratégias do ensino jesuítico se fazem presentes, com as peculiaridades dos dias e das escolas modernas. No colégio militar é bastante expressivo o incentivo a ser melhor, mais preparado, mais inteligente. Os alunos que se desatacam são condecorados, ganham medalhas, prêmios, e são modelos a serem seguidos pelos outros alunos. Percebe-se certa rivalidade, cresce o sentimento de ter que ser melhor que o outro, de ocupar o primeiro lugar. A escola militar acredita que fomentando a competição entre os alunos haverá mais esforço, aprendizado, mais rendimento e sucesso. Nela percebemos o estabelecimento do jogo de vigiar, gratificar e punir.

O poder de punir é legitimado e passa a ser visto com naturalidade, submetendo os indivíduos às engrenagens das instituições disciplinares, internalizando o controle. “A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação - sanção” (FOUCAULT, 2014, p. 177). Os mecanismos de prêmio e castigo nessa sociedade disciplinar assumem nuances muitas vezes imperceptíveis. As operações do poder disciplinar de relacionar os atos, diferenciar os indivíduos, medir em termos qualitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades, fazer funcionar a coação e traçar o limite que definirá a diferença em relação aos padrões de conduta estabelecidos, criam um padrão, um conceito de normal a ser seguido.

A configuração da arquitetura escolar, a vigilância, a disposição das classes, a exposição de medalhas e troféus, as solenidades, o fardamento impecável, a divisão dos alunos pelo seu sucesso, marcam os rituais tradicionais do colégio militar, mostrando que está de acordo com os ideais da Modernidade. Foucault (2014, p. 144) afirma que:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: fila de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de anos em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir

materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

Isso é tão manifesto no CPM que conseguimos perceber no primeiro contato que estabelecido com o colégio. O controle, as normas estão presentes desde a vestimenta de alunos e professores e se estende até os corredores da escola. O manual docente, os documentos escolares, a agenda escolar, as diversas fichas e protocolos marcam um poder que controla a todos em diferentes espaços e momentos. Nesse sentido podemos ver que a disciplina não pode se identificar como uma instituição, nem como um aparelho, ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física, ou uma anatomia do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 2014).

Mesmo com todo este aparato disciplinador, me pergunto se há espaço para a criatividade, para a singularidade, para a autonomia, para a vida acontecer de outras formas nesta escola? Há espaço e possibilidade do ensino de Filosofia acontecer como cuidado de si, como uma estética da existência? Há possibilidade de a disciplina militar dar lugar a disciplina do “cuidado de si”? Não queremos propor a mudança do ethos militar, a construção de um novo ethos, pois, pensamos ser quase impossível isto acontecer. Mas pensamos em apresentar novos valores ao ethos militar, proporcionando um ambiente em que o ensino e aprendizagem em Filosofia possa se desenvolver de maneira diferente.

Esse capítulo nos possibilitou conhecer um pouco o cotidiano do Colégio Militar de Teixeira de Freitas. A partir das entrevistas com os professores, alunos, coordenador, diretor, pudemos perceber como o ensino de Filosofia se desenvolve no ambiente militar em questão e pudemos perceber, também, as divergências e o assentimento acerca do sistema estabelecido do CPM. Alguns professores e alunos concordam que há um bom ensino no CPM, enquanto outros afirmam que a rigidez do sistema militar é algo que influencia de forma negativa no processo de ensino aprendizagem. E a partir da pequena análise do CPM, tendo como suporte teórico a Filosofia de Foucault, pudemos perceber que os dispositivos que regulam o sistema militar de ensino é algo que se apresenta como disciplinador, engendra uma relação de dominação, de poder, uma relação heterônoma, que impede o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento da

autonomia, da alteridade, do pensamento crítico. No entanto, esse mesmo espaço se apresenta como um lugar potencialmente rico para desenvolver novas formas de pensar criticamente, de desenvolver uma nova forma de ensinar e aprender Filosofia. No próximo capítulo, apresentaremos uma tentativa de pensar uma nova forma de aprender e ensinar Filosofia a partir da noção de cuidado de si. Temos consciência de que se trata de uma primeira incursão, modesta e provisória; sustentamos, no entanto, sua importância, sobretudo nesse momento por qual passa o país.



### 3: PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA NOÇÃO DO CUIDADO DE SI

O objetivo deste capítulo é a apresentação e discussão da teoria do cuidado de si e sua relação com o ensino de Filosofia. É feita uma análise de como Foucault concebe a teoria do cuidado de si, como surgiu essa noção e qual a sua importância para a educação atual, mais especificamente para o ensino e aprendizado em Filosofia. Ainda neste capítulo são realizadas algumas reflexões acerca da educação nas escolas de Ensino Médio do Brasil tendo como alvo o ensino de Filosofia.

#### 3.1 ESSÊNCIA-SUJEITO E FORMA-SUJEITO

A questão do sujeito sempre constituiu o tema central das pesquisas realizadas por Foucault, como ele mesmo afirma no texto *O Sujeito e o Poder*: “Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa” (FOUCAULT, 1995, p. 232). Opondo-se radicalmente à concepção cartesiana de sujeito entendido como substância pensante, Foucault entende o sujeito como uma “forma”, como processo de formação, como uma construção histórica. Assim diz Foucault (2004, p. 8, grifo nosso) em uma entrevista de 1984, intitulada *A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade*:

- Procurei mostrar como o próprio sujeito se constituía, nessa ou naquela **forma** determinada, como sujeito louco ou são, como sujeito delinquente ou não, através de um certo número de práticas, que eram os jogos de verdade, práticas de poder etc. Era certamente necessário que eu recusasse uma certa teoria a priori do sujeito para poder fazer essa análise das relações possivelmente existentes entre a constituição do sujeito ou das diferentes **formas de sujeito** e os jogos de *verdade*, as práticas de poder etc.

[...]

- Isso significa que o sujeito não é uma substância. **É uma forma**, e essa forma nem sempre é, sobretudo, idêntica a si mesma.

A pretensão de Foucault é substituir o problema da substância-sujeito pela forma-sujeito, empreendendo uma investigação arqueogenealógica sobre as formas assumidas pelo sujeito ao longo da história do pensamento ocidental. A investigação foucaultiana se estabelece como:

[...] uma grande oposição a toda uma tradição filosófica, que tenta articular num discurso a natureza originária, pré-estabelecida, essencial de uma estrutura subjetiva (a alma da reminiscência platônica, a *res cogitans* de Descartes, o Eu como pura função transcendental em Kant, a consciência doadora de sentido em Husserl, etc.). Não é evidente este sujeito como fundamento de um conhecimento verdadeiro que se trata com o eu ético (GROS, 2008, p. 128).

É a partir disso que Foucault, em seus últimos anos de vida, realiza um estudo acerca das práticas de constituição do sujeito na Antiguidade Clássica, visto que seu objetivo geral era o de delinear a história dos modos de subjetivação, ou seja, a história dos modos pelos quais nos constituímos enquanto sujeitos. Assim afirma Gros (2008, p. 28):

A história que Foucault quer descrever, em 1982 é a das técnicas de ajuste da relação de si para consigo: história que leva em conta os *exercícios* pelos quais eu me constituo como sujeito, a história das *técnicas* de subjetivação, história do *olhar* a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito.

O sujeito pensado por Foucault é diferente do sujeito substancial e universal pressupostos pela epistemologia do século XIX influenciada por Descartes e Kant. Ao investigar as formas que o sujeito assumiu ao longo da história, o filósofo francês defende que não há uma instância fundadora do sujeito, pois essa é uma invenção moderna e, sendo que a constituição desse sujeito já se deu de diferentes formas, isto quer dizer que nada nos impede de configurá-las de outras maneiras. Pois, para Foucault “o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta [...]” (GROS, 2008, p. 127-128).

A partir do estudo das práticas de constituição do sujeito na antiguidade, mas sem a pretensão de retomá-las ou resgatá-las ao modo daquela época, Foucault pretende mostrar o quanto podemos ser livres para trabalharmos na constituição de nós mesmos enquanto sujeitos éticos e não sujeitados a verdades preestabelecidas por instâncias superiores ou órgãos e instituições “competentes” (igreja, Estado, escolas etc.). Trata-se, portanto, e o próprio pensador francês explicita isso em um de seus artigos, de uma interrogação da história, de uma minuciosa análise dos

jogos de verdade implícitos em diferentes épocas e que acabaram por produzir sujeitos e subjetividades (FOUCAULT, 2004). Dessa maneira, de acordo com Pradeau (2004), o trabalho ético de si derivado da cultura de si da antiguidade, recoloca a possibilidade de reimprimir à *substância ética* certa forma, certo estilo, fazendo com o sujeito constitua-se não como sujeição a uma substância, um fundamento, um universal, mas como uma obra de arte a ser constituída por si mesmo através de um conjunto de práticas e problematizações.

### 3.2. O ENSINO DE FILOSOFIA E O CUIDADO DE SI

É a partir dos gregos que Foucault constrói a noção de cuidado de si, considerando a noção de forma-sujeito, de um eu sempre em movimento, sempre em formação. Assim, o filósofo francês inicia sua busca nas culturas gregas e romanas, estudando o pensamento socrático, escolas epicuristas, cínicas, estoicas e o cristianismo. Mas, antes de adentrar nessas escolas é preciso realizar uma análise de como Foucault esclarece o contexto de surgimento da noção do cuidado de si.

Foucault (2010, p. 4) afirma que a “*epiméleia heautoû* é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo, etc”. Essa noção surge entre os gregos como um forte preceito filosófico, racional, moral e como técnica de transformação do “eu”. Foucault (2010, p. 10) afirma que:

[...] não somente entre os filósofos a noção de *epiméleia heautoû* é fundamental. Não é meramente como condição de acesso à vida filosófica, no sentido estrito e pleno do termo, que é preciso cuidar de si mesmo. [...] esse princípio de precisar ocupar-se consigo mesmo tornou-se, de modo geral, o princípio de toda conduta racional, em toda forma de vida ativa que pretendesse, efetivamente, obedecer ao princípio da racionalidade moral.

A Grécia é o ponto de partida de Foucault (2005) sobre a *epimeleia heautoû*, ao analisar as duas obras de Platão: *Apologia de Sócrates* e *Alcebiades*. É nelas que ele irá buscar o significado do cuidado de si como preceito da vida filosófica e moral da Grécia antiga. Foucault sinaliza, nessas obras, como o cuidado de si é importante, tanto como forma de conduzir a vida individual quanto como preceito filosófico de conduzir cada um à felicidade. Ademais, esse cuidado deverá refletir não um bem particularizado, mas um bem coletivo para a própria cidade. Isto é,

Foucault diz que Sócrates, ao cuidar de si, tem a função, o ofício e o encargo de incitar os outros a se ocuparem consigo e, assim, consequentemente, com a cidade.

De todo modo, não se deve esquecer que no texto de Platão, *A apologia de Sócrates*, sem dúvida demasiado conhecido mas sempre fundamental, Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originalmente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descuidarem de si [...] os deuses confiaram a Sócrates a tarefa de interpelar as pessoas, jovens e velhos, cidadãos ou não, e lhes dizer: ocupai-vos com vós mesmos. Esta, a tarefa de Sócrates [...] (FOUCAULT, 2010, p. 6-7).

Para compreender o significado do cuidado de si faz-se necessário, segundo Foucault, entender o que significa “ocupar-se consigo mesmo”, ou seja, *heautoû epimeleîsthai*. Mas o que isto significa? Qual a sua finalidade? O que é esse trabalho do sujeito sobre si? O que é este “si” e este “eu”? É a partir dessas interrogações que começa o delineamento do sujeito entendido como uma construção estética.

A obra *A Hermenêutica do Sujeito* apresenta as aulas<sup>22</sup> ministradas por Michel Foucault no Collège de France em 1982, nas quais toma o “cuidado de si” como ponto de partida para estudar a relação entre sujeito e verdade, o modo pelo qual um sujeito pode se constituir: “... tentei entabular uma reflexão histórica sobre o tema das relações entre subjetividade e verdade. [...] Gostaria de tomar como ponto de partida a noção do cuidado de si” (FOUCAULT, 2010, p. 3-4). Interessa a Foucault estudar o princípio do “cuidado de si” - “*epiméleia heautoû*”, em grego, e “*cura sui*”, em latim, tanto a partir de formulações teóricas quanto das práticas/técnicas<sup>23</sup> que tiveram grande importância na Antiguidade. Para tanto, o filósofo francês apresenta três momentos da noção de “*epiméleia heautoû*” na sua dimensão histórica: o momento socrático-platônico (século V a. C.), quando surgiu a “*epiméleia heautoû*” na reflexão filosófica; o momento considerado o “período da idade de ouro” do cuidado de si mesmo da cultura de si (séculos I e II d. C.); e por fim, a passagem do ascetismo pagão para o ascetismo cristão (séculos IV e V d. C.).

A noção do “cuidado de si” “enraíza-se, de fato, em práticas muito antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu aporte

---

<sup>22</sup> Foucault ministrou no Collège de France doze aulas com duração de duas horas cada uma, sendo divididas em dois momentos: primeira e segunda hora.

<sup>23</sup> Na Antiguidade foram desenvolvidas diversas técnicas de subjetivação, as chamadas “tecnologias do eu”. Tecnologias que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, seus próprios pensamentos, sua própria conduta e o fazem de modo que se transformam a si mesmos, modificando-se para alcançar certo grau de perfeição, felicidade, pureza ou poder (FOUCAULT, 1990).

histórico, e isso antes de Platão, bem antes de Sócrates (FOUCAULT, 2010, p. 44). Contudo, é com Sócrates que a noção do “cuidado de si” ganha sentido filosófico, sendo Sócrates considerado o “homem do cuidado de si” (FOUCAULT, 2010, p. 9), ao interpelar os jovens na rua dizendo que era preciso que cuidassem deles mesmos. Esta noção do “cuidado de si” segue toda a Filosofia antiga até o cristianismo, com Gregório de Nissa, quando o cuidado de si passa a ser o início de uma vida ascética: é necessário liberar-se do matrimônio, renunciar a si mesmo, desapegar-se dos bens materiais etc.. Entre Sócrates e Gregório de Nissa constatamos que o cuidado de si, além de um princípio, constituía também uma prática, pois “entre esses dois marcos extremos – Sócrates e Gregório de Nissa – podemos constatar que o cuidado de si constituiu não somente um princípio, mas uma prática constante ” (FOUCAULT, 2010, p. 444).

Foucault distingue três períodos da história do “cuidado de si”: o momento socrático-platônico; o período da idade de ouro da cultura de si, desenvolvida pela filosofia helenístico-romana nos dois primeiros séculos de nossa era; e o período dos séculos IV e V. Não caberá aqui tratarmos as especificidades de cada período de forma detalhada. Delinearemos, apenas, algumas características do “cuidado de si” nos dois primeiros períodos (socrático-platônico e idade de ouro da cultura de si), e com base neles poderemos pensar e problematizar o ensino de filosofia no colégio da polícia militar.

Foucault discorre sobre três maneiras no qual aparece a questão do “cuidado de si” no período socrático-platônico. O 1º elemento é a capacidade política dos jovens de boa família; 2º são os limites da pedagogia ateniense (escolar e erótica); e o 3º é a ignorância que se ignora.

#### 1. A capacidade política dos jovens de boa família

O tema do cuidado de si, ou mais exatamente do “ocupar-se consigo mesmo” (*heautoû epimeleîsthai*), aparece no diálogo Alcibiades de Platão associado a um tema comumente tratado por Platão, sobretudo nos diálogos da juventude, que é a questão do exercício do poder político pelos jovens atenienses de origem nobre. Um pequeno mundo aristocrático em que os jovens desse círculo desfrutavam de um *status* que os privilegiavam, tornando-se os primeiros da cidade. Aqueles que governariam exercendo certo poder sobre seus concidadãos e sobre a cidade.

Esses jovens eram ambiciosos, pensavam na riqueza e no poder para empreender uma política autoritária e triunfante. Sócrates questiona a autoridade conferida aos governantes pelo simples pertencimento aristocrático ou fortuna e se pergunta sobre quem deveria ser o governante e quais habilidades deveria possuir. Questionava também se o *status*, privilégios e autoridade que esses jovens gozavam “os dotava da capacidade de governar como convém” (FOUCAULT, 2010, p. 42). O deslocamento da questão política para o cuidado de si ocorre quando Sócrates sustenta a necessidade de ocupar-se consigo mesmo para governar os outros. Mas de que forma isso acontece?

Sócrates problematiza o *status* de primeiros da cidade e a capacidade de governar. Dessa forma ele interpela Alcebíades levando-o a refletir sobre seus privilégios e a capacidade de governar a cidade, como afirma Foucault (2010, p. 41-42):

Trata-se, pois, de um mundo em que se problematizam as relações entre o *status* de ‘primeiros’ e a capacidade de governar: necessidade de ocupar-se consigo mesmo na medida em que se há que governar os outros.

Assim, através de Sócrates, Alcebíades é dotado de capacidade para governar a cidade, pelo que percebemos que a necessidade de cuidar de si mesmo tem um estreito vínculo com o exercício de poder. No entanto, a questão do cuidado de si no diálogo platônico não é um aspecto de privilégio estatutário. Na verdade, é uma condição para passar do privilégio estatutário (Alcebíades desfrutava de riquezas, descendente de uma família rica e tradicional) a uma ação política definida ao governo efetivo da cidade. E a decorrência dessa passagem é refletida ou concretizada com a vontade do sujeito em exercer o poder político sobre os outros tendo como base o “ocupar-se consigo”. Assim afirma Foucault (2010, p. 35):

Não se pode governar os outros, não se pode bem governar os outros, não se pode transformar os próprios privilégios em ação política sobre os outros, em ação racional, se não se está ocupado consigo mesmo. Entre privilégio e ação política, este é, portanto, o ponto de emergência do cuidado de si.

## 2. Os limites da pedagogia ateniense (escolar e erótica)

O problema da educação dos jovens atenienses é outra típica questão presente nos diálogos platônicos, que aparece também no Alcibíades. Uma dupla falha pedagógica é denunciada por Sócrates: tanto escolar quanto amorosa. Do

ponto de vista da formação escolar, Atenas está em grande desvantagem com relação a seus adversários. A educação espartana (baseada no rigor e na coletividade) e a sabedoria oriental dos persas (cujos príncipes aos 14 anos têm quatro preceptores reais: o mais sábio, o mais justo, o mais moderado e o mais valente) são consideradas muito superiores. Do ponto de vista das relações amorosas, Sócrates observa que aqueles que assediam os jovens buscam apenas a satisfação de seus desejos, sem exercer mais qualquer tarefa formadora. Pois, “o amor pelos rapazes, em Atenas, não consegue honrar a tarefa formadora que seria capaz de justificá-lo e fundá-lo” (FOUCAULT, 2010, p. 42). Percebe-se que a necessidade do cuidado de si encontra-se no interior de uma deficiência pedagógica e não apenas no interior de um projeto político.

### 3. A ignorância que se ignora

A necessidade de sermos conscientes de nossa própria ignorância é talvez o principal foco do pensamento socrático, daí a famosa frase: “eu só sei que nada sei”. A pior ignorância é justamente ignorar que se ignora, ou seja, achar que se sabe o que de fato não se sabe. No diálogo em pauta, Alcibíades padece justamente dessa ignorância, acreditando saber o que é a concórdia e como deve ser o bom governo da cidade. Mas, como mostra Sócrates, não apenas Alcibíades não sabe, como ele ignora que não sabe. Ao perceber isso, Alcibíades se desespera e Sócrates o consola, dizendo que ainda é jovem e tem tempo para aprender, para ocupar-se consigo.

Foucault contrasta a resposta dada por Sócrates com uma imaginária resposta sofista, de Protágoras ou Górgias, na qual se acentuaria a importância de se aprender a arte retórica. Essa comparação deixa claro como Sócrates propõe outra *Paidéia* baseada na cultura de si, o que segundo Foucault, marcou o jogo entre filosofia e espiritualidade no mundo antigo. Ratificando, com palavras do filósofo francês: “é nesse desnível, nesse jogo, nessa proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade” (FOUCAULT, 2010, p. 43). Foucault compreende, através do diálogo em Alcibíades, que se deve dispor de tempo para ocupar-se consigo e não para aprender:

Sócrates afirma: tu ignoras; mas és jovem; portanto, tens tempo, não para aprender, mas para ocupar-te contigo. E aí, creio, nesse desnível entre

‘aprender’ que seria a consequência esperada, a consequência habitual de semelhante raciocínio, e o imperativo ‘ocupar-te contigo’, entre a pedagogia compreendida como aprendizagem e uma outra forma de cultura, de *Paideia* [...] que gira em torno do que se poderia chamar de cultura de si, formação de si, *Selbstbildung*, como diriam os alemães, é nesse desnível, nesse jogo, nessa proximidade, que vão precipitar-se certos problemas que tangenciam, parece-me, todo o jogo entre a filosofia e a espiritualidade no mundo antigo (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Dessa forma, esses aspectos que constituíram a questão socrático-platônica do “cuidado de si” nos servem de suporte para pensarmos e problematizarmos alguns aspectos do ensino de filosofia na atualidade. O primeiro aspecto a ser problematizado é o jovem envolvido nesse cuidado. Sabemos que os jovens das escolas públicas atualmente não são, em sua maioria ou mesmo em sua totalidade, os mesmos jovens ricos pertencentes uma elite culta como eram os jovens atenienses, tampouco governarão, necessariamente, a cidade ou o país.

As condições para que Sócrates interpelasse os jovens, de certo modo, eram dadas pelo contexto sociocultural dessa juventude. E atualmente quais as condições para que possamos seguir os passos de Sócrates e interpelar a juventude do século XXI? Até onde podemos caminhar com a filosofia diante das condições que nos são apresentadas? Porque se é tão difícil filosofar nas escolas? Quem são esses jovens do ensino médio? De onde são oriundos? De qual classe social eles são oriundos? E será que a conquista dos espaços institucionais garante que o filosofar de fato aconteça? É possível a disciplina filosofia constituir-se como espaço de construção da experiência filosófica para alunos do ensino médio? Como era possível a Sócrates filosofar com seus concidadãos sem todo o cabedal teórico que dispomos atualmente? E porque mesmo com todo esse cabedal teórico não conseguimos filosofar com a juventude de nossa atualidade?

A segunda problematização sobre a prática pedagógica em filosofia, pensada a partir dos aspectos do momento socrático-platônico do cuidado de si, é concernente ao problema do déficit pedagógico da nossa educação: programas oficiais que mais se parecem com uma receita pronta e acabada e que se tem que seguir, o déficit na leitura e escrita dos alunos. Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar a filosofia na Educação Básica. É possível pensá-la não a partir do pressuposto de que seja, exclusivamente, um saber teórico-discursivo que os alunos têm que dominar? Foucault (2010, p. 80) afirma que:



A crítica da pedagogia ateniense como incapaz de assegurar a passagem da adolescência à idade adulta, de assegurar e codificar esse ingresso na vida, parece-me constituir um dos traços constante da filosofia grega. Podemos até dizer que foi aí – a propósito desse problema, nesse vazio institucional, nesse *déficit* da pedagogia, nesse momento política e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida – que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico.

O discurso filosófico sobre a necessidade da noção do “cuidado de si” se formou devido à incapacidade e da limitação da educação ateniense. Diante do déficit pedagógico, incapacidades e limitações das instituições educativas brasileiras em nossos dias, qual o discurso e o papel que a Filosofia assumirá ou tem assumido?

Segundo Foucault, os dois aspectos relacionados a *déficit* pedagógico da educação ateniense eram de caráter escolar e erótico. O primeiro dizia respeito ao problema da pedagogia e da educação ateniense em relação a outras culturas, o segundo referia-se à relação entre os jovens e seus mestres. Sócrates criticava o abandono da juventude por aqueles que deveriam cuidar deles, sendo que:

O amor pelos rapazes, em Atenas, não consegue honrar a tarefa formadora que seria capaz de justificá-lo e fundá-lo. Os homens adultos assediam os jovens enquanto estão no esplendor de sua juventude. Mas os abandonam quando estão naquela idade em que, precisamente, tendo já saído da infância e se desvincilhado da direção e das lições dos mestres de escola, necessitam de um guia para se formar nessa coisa outra, nova, para a qual não foram de modo algum formados por seus mestres: o exercício da política. Necessidade, portanto, decorrente da dupla falha pedagógica (escolar e amorosa), e de se ocupar consigo (FOUCAULT, 2010, p. 42).

Na Grécia Antiga, o sofista era a figura mais próxima do professor atualmente. Os sofistas ensinavam somente mediante remuneração. E, por causa dessa conduta, Sócrates os acusava de não ter amor pelos seus discípulos e nem ao saber que pretendiam ensinar aos mesmos. Kohan (2009, p. 32) diz que Sócrates “questiona os que vivem - em termos econômicos - de ensinar, os que põem um preço para transmitir o que sabem”. Pois, se a Filosofia é “amor à sabedoria”, para ser um amor verdadeiro e gratuito, deveria estar desvinculada de tudo que não fosse o próprio saber. Mas, para Sócrates, os sofistas amavam mesmo a remuneração que recebiam, e não o saber propriamente dito. A sabedoria não era um fim, mas um meio de subsistência. Por isso o amor dispensado pelos sofistas aos jovens atenienses não conseguia honrar a tarefa formadora, justificando, assim, o *déficit* pedagógico da educação ateniense.

Poderíamos nos perguntar em que consiste essa relação socrática entre mestre/amante/professor e discípulo/amado/aluno. Em que sentido se coloca essa relação amorosa entre mestre e discípulo e, atualmente, entre professor e aluno? Se pensarmos essa relação como tradicionalmente foi pensada, uma relação pedagógica de ensino aprendizagem em tomar o mestre/amante/professor como aquele que dispõe da sabedoria e dos conhecimentos necessários que faltam aos discípulos/amado/alunos, caímos naquilo que Paulo Freire chama de educação bancária. Paulo Freire (2005), em sua conhecida obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, conceitua a educação bancária como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno na medida em que o professor já os havia adquirido e dispõe destes sendo assim possível sua ação de depósito deste conhecimento nos alunos. A concepção bancária de educação nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68).

Todavia, a postura do mestre do “cuidado de si” e sua relação com seus discípulos não é de educação bancária. Pois, “diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc.” (FOUCAULT, 2010, p. 55). Mas, em que consiste o trabalho desse mestre do “cuidado de si”?

O trabalho do mestre do “cuidado de si” consiste em “cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio” (FOUCAULT, 2010, 55). Nesse sentido, já no período da idade de ouro, “o cuidado de si” passa a ter um caráter tanto corretivo quanto formador. Se no período socrático-platônico havia preocupação com a formação do bom governante, no período da filosofia helenístico-romana ou idade de ouro:

A prática de si não mais se impõe apenas sobre o fundo de ignorância, como no caso de Alcebiades, ignorância que ignora a si mesma. A prática de si impõe-se sobre o fundo de erros, de maus hábitos, de deformação e de dependência estabelecida e incrustadas, e que se trata de abalar. Correção-libertação, bem mais que formação-saber.

A prática de ensino da Filosofia do “cuidado de si” ganha nova direção: a correção-libertação. E atualmente como a prática do ensino de Filosofia tem-se constituído? Como correção-libertação ou formação-saber? E qual nosso papel enquanto professores de Filosofia? Ensinar aptidões e capacidades aos estudantes

do Ensino Médio, fazendo-os ascender a uma capacidade discursivo-filosófica (BRASIL/MEC, 2006, p.30)? Ou seja: ensiná-los a falar e prevalecer sobre os outros?

Mesmo após o abandono da perspectiva formadora do ensino enciclopédico e adotando a perspectiva formadora de um ensino por competência, a prática filosófica ainda é pensada numa concepção de Filosofia como discurso teórico.

A noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. [...] Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas (BRASIL/MEC, 2006, p. 30).

Todavia, se não se quer que os estudantes dominem apenas um material conceitual a ser utilizado em controvérsias, mas que acessem de maneira significativa e que possa levar à mudança de vida, não se deveria começar a tematizar a presença da Filosofia a partir de outra concepção ou perspectiva? A teoria do cuidado de si toma a Filosofia numa perspectiva de mudança de vida.

Diante do que foi exposto até aqui, é de se notar que Foucault aborda um tema pré-filosófico de se chegar à verdade. Isto é evidenciado nessa fala do filósofo:

[...] a fórmula 'ocupar-se consigo' emerge e aparece nos textos platônicos com o *Alcebiades*, cuja data é uma questão a ser ainda recolocada. É nesse diálogo [...] que há muito explicitamente uma interrogação acerca do que é ocupar-se consigo mesmo, uma interrogação bem sistemática, com dois segmentos: o que é "si mesmo", o que é 'ocupar-se'? é a primeira teoria e, pode-se mesmo dizer, [entre] todos os textos de Platão, a única teoria global do cuidado de si pode ser considerada como a primeira grande emergência teórica da *epiméleiaheautoû*. Contudo, ainda assim, não se deve esquecer e é preciso reter sempre na memória, que essa exigência de ocupar-se consigo, essa prática – ou antes, o conjunto de práticas nas quais vai manifestar-se o cuidado de si – enraíza-se, de fato, em práticas muito mais antigas, maneiras de fazer, tipos e modalidades de experiência que constituíram o seu suporte histórico, e isso bem antes de Platão, bem antes de Sócrates (FOUCAULT, 2010, p. 43-44).

Para os pré-filósofos a única possibilidade de se chegar à verdade seria através da realização de um conjunto de práticas específicas que transformam o modo de ser do sujeito, num movimento de transformação mediante procedimentos ritualizados, técnicas desenvolvidas desde Grécia arcaica e nas demais civilizações.

A necessidade de pôr em exercício uma tecnologia de si para ter acesso à verdade é uma ideia manifestada na Grécia arcaica e, de resto, em uma série de civilizações, senão em todas, por certo número de práticas [...] (FOUCAULT, 2010, p. 44).

Mas, o que são essas práticas e em que elas consistem? A preocupação de Foucault em desvendar a história do pensamento do cuidado de si está em poder “definir as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é e o mundo no qual ele vive” (Foucault, 1984, p. 14), o leva a alguns questionamentos: como, porque e de que forma a atividade sexual foi constituída como domínio moral? A partir desses questionamentos Foucault descobre que toda essa problematização estava ligada a um conjunto de práticas, chamadas por Foucault de práticas de artes da existência, que tiveram importância crucial em todas as sociedades. Nas palavras de Foucault (2006, p. 198-199), estas artes de viver:

Devem ser entendidas como as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo.

Foucault observa que a relação do cuidado de si com as questões da ação política, pedagógica e erótica dos rapazes, é algo muito presente em todo o pensamento greco-romano. “[...] essas três questões: exercício de poder político, pedagogia, ignorância que se ignora – forma uma paisagem bem conhecida dos diálogos socráticos” (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Quanto à ação política, Sócrates deixa claro que só quem cuida de si mesmo pode querer governar bem os outros. E apesar de estender o dever de ocupar-se consigo a todos, e não apenas aos governantes, Foucault ressalta que essa totalidade visada por Sócrates resume-se a uma elite com tempo e cultura que, pela sabedoria adquirida pelo conhecimento de si, torna-se diferente da maioria. Quanto à relação com a pedagogia, além de criticar a formação recebida pelo jovem ateniense, Sócrates sustenta que todos precisam cuidar de si, e não apenas os jovens. Aliás, a idade privilegiada para se ocupar consigo mesmo é a maturidade, uma preparação para a velhice e não um complemento pedagógico que prepara para a vida. Por fim, com relação à erótica<sup>24</sup> dos rapazes, o vínculo dessa relação amorosa com o cuidado de si é evidente, é preciso um mestre do cuidado que oriente o jovem a se ocupar consigo mesmo.

---

<sup>24</sup> Nas obras de Platão *O Banquete* e *Alcebiades*, há um grande debate em torno do cuidado que o mestre deveria ter com o jovem aprendiz. A relação estabelecida pelo mestre do cuidado e pelo aprendiz também era, além de ensinamentos filosóficos, também uma relação erótica, (em termos contemporâneos: relação homossexual) algo comum na Grécia Antiga.

Sócrates ressalta a necessidade de um mestre do cuidado e, também, sua importância como mestre de Alcebíades, indispensável para seu conhecimento de si. A figura do mestre do cuidado, segundo Foucault (2010), diferencia-se do pai de família (que cuida dos bens), do professor (que ensina aptidões e capacidades) e do pseudo sábio sofista, que ensina a prevalecer sobre os outros pela palavra. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo.

### 3.3. O DESAPARECIMENTO DA *EPIMÉLEIA HEAUTÔU* (O CUIDADO DE SI)

Se a noção “*epiméleiaheautoû*”, surgida como um exercício filosófico, manteve-se viva até o período marcado pelo ascetismo cristão, apresentando várias significações e deslocamentos, Foucault questiona: por que essa noção foi desconsiderada na história do pensamento da filosofia ocidental, dando lugar ao preceito “conhece-te a ti mesmo” (“*gnôthiseautón*”)? O que fez com que o “conhece-te a ti mesmo” tivesse sido privilegiado, tivesse tanto valor e importância em detrimento ao “cuida-te de ti mesmo”? A razão pela qual este princípio do cuidado de si foi esquecido ou obscurecido é chamado, por Foucault (2010, p. 14-15), de momento cartesiano:

A razão mais séria, parece-me, pela qual esse preceito do cuidado de si foi esquecido, a razão pela qual o lugar ocupado por esse princípio durante quase um milênio na cultura antiga foi apagado, pois bem, eu a chamaria [...] de ‘momento cartesiano’. Parece-me que o ‘momento cartesiano’, mais uma vez com muitas aspas, atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o *gnôthiseautón* (conhece-te a ti mesmo), seja desqualificando, em contrapartida, a *epiméleiaheautoû*(cuidado de si).

Kohan (2009b), em sua obra *Do fascismo ao cuidado de si: Sócrates e a relação com um mestre artista da existência*, afirma que o momento cartesiano deslocou o foco da existência da vida até o conhecimento, através de um jogo duplo: em primeiro lugar, o momento cartesiano valoriza o conhecimento de si a partir da evidência, que somente pode se dar desde o próprio sujeito, compreendido como alma, *res cogitans*; e em segundo lugar, há uma desvalorização do cuidado de si, indicando que é o conhecimento emanado da alma a única forma de acesso à verdade.

Percebe-se, desta forma, que há uma separação, uma distância entre o cuidado e o conhecimento, entre a vida e a verdade, entre a espiritualidade e a filosofia. A filosofia passa a ser entendida como “a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade” (FOUCAULT, 2010a, p. 15). Assim, a filosofia se situa do lado do conhecimento e, ao mesmo tempo, fora da vida, fora de uma existência estética e ética. Todavia, a espiritualidade, sendo o “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem não para o conhecimento, mas para o sujeito [...]” (FOUCAULT, 2010a, p. 15), fica do lado da vida, sendo assim, fora do conhecimento. Assim, a partir desse momento cartesiano, para ter acesso à verdade não é necessária nenhuma transformação do sujeito, conversão, formas de experiência, exercícios, etc., pois o que dá acesso à verdade é o conhecimento, validado a partir de algumas condições que não dizem respeito à espiritualidade:

Por um lado, há condições internas do ato de acesso à verdade: condições formais, condições objetivas, regras formais do método, estrutura do objeto a conhecer. De todo modo, porém, é do interior do conhecimento que são definidas as condições de acesso do sujeito à verdade. As outras condições são extrínsecas. Condições tais como: ‘não se pode conhecer a verdade quando se é louco’ [...] Condições culturais também: para ter acesso à verdade é preciso ter realizado estudos, ter uma formação, inscrever-se em algum consenso científico. E condições morais: para conhecer a verdade, é bem preciso esforçar-se, não tentar enganar seus pares, é preciso que os interesses financeiros, de carreiras ou de status ajustem-se de modo inteiramente aceitável com as normas da pesquisa desinteressadas, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 18).

É perceptível que todas essas condições para se conhecer e ter acesso a verdade é algo desenvolvido pela filosofia moderna, especialmente a filosofia cartesiana, e que:

Dentre todas essas condições, algumas são intrínsecas ao conhecimento, outras bem extrínsecas ao ato de conhecimento, mas não concernem ao sujeito no seu ser: só concernem ao indivíduo na existência concreta, não à estrutura do sujeito enquanto tal (FOUCAULT, 2010, p. 18).

Para Gros (2008), a tese de Foucault está na seguinte formulação: o sujeito da ação reta, na Antiguidade, foi substituído, no Ocidente moderno, pelo sujeito do conhecimento verdadeiro.

Diante do que foi exposto acerca da Filosofia como cuidado de si, como estética da existência, com suas técnicas e cultura de si, que foi esquecida por

causa da valorização do conhece-te a ti mesmo, por causa do momento cartesiano, é que perguntamos: podemos resgatar essa concepção de filosofia e trabalhar com essa forma de espiritualidade<sup>25</sup> nas escolas atualmente?

A Filosofia foi institucionalizada. O caráter assistemático socrático<sup>26</sup> foi “quebrado”. Das praças públicas da Grécia Antiga a Filosofia foi para as instituições de ensino: escolas, universidades, centro de educação. Hoje o ensino da Filosofia tem um caráter fortemente sistemático: tem horário, conteúdo, currículo, provas e etc. O Ministério da Educação, através de suas diretrizes, já chegou a sugerir para a Filosofia “um mínimo de duas horas-aula semanais para a disciplina, apontando ademais que deva ser ministrada em mais de uma série do ensino médio” (BRASIL/OCEM, 2006, p.18). Segue a formalidade da política escolar. Mas a formalidade da política escolar nem sempre foi seguida, pois, em muitos Estados da federação havia apenas uma aula por semana em uma ou outra série. E, com a nova Lei do Ensino Médio, LEI Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, que reformulou a LDB, não se refere à Filosofia mais como disciplina, mas como *estudos*: § 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente *estudos* e práticas de educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia (BRASIL, § 2º, 2017).

Diante disso, as questões que surgem são as seguintes: o que selecionar como conteúdo para o ensino de Filosofia na perspectiva do cuidado de si? Quais estratégias didático-metodológicas a serem utilizadas para o melhor desenvolvimento das aulas? Há possibilidade real da Filosofia como cuidado de si, estética da existência conseguir espaço nas instituições educativas, visto que a Filosofia entendida como “forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 15) é a forma dominante nas escolas? Há possibilidade da Filosofia como cuidado de si, que engendra autonomia, a alteridade, conhecimento de si e alcance da verdade, floresça numa instituição militar? Há possibilidade que a Filosofia do cuidado de si construa uma disciplina não mais heterônoma, como é a do Colégio Militar, mas uma

---

<sup>25</sup> Na obra *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault toma a filosofia no sentido de espiritualidade, “o conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações da existência” (FOUCAULT, 2010, p.15).

<sup>26</sup> Sócrates ensinava filosofia, através do processo maiêutico, aos amigos, escravos e desconhecidos nas praças públicas. A maiêutica socrática tem como significado “dar à luz”, “parir” o conhecimento.

disciplina consciente com o objetivo de construção de si numa estética da existência?

Acreditamos que a Filosofia tomada na concepção do “cuidado de si” possibilita que entre no campo do pensamento como um problema, visto que essa questão passa a ser problematizada a partir da própria Filosofia. Assim é aberta a possibilidade de pensar a institucionalização da Filosofia não mais no âmbito meramente do ensino-aprendizagem, mas dentro de um projeto educativo mais amplo que dê um novo significado ao ensino-aprendizagem, como resultado da relação de cuidado que pode se estabelecer entre o professor e jovem estudante.



## **4: A EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA DO *CUIDADO DE SI* NO COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR**

O objetivo deste capítulo é apresentar os passos didático/metodológico do ensino de Filosofia tomada como cuidado de si. Apresentamos a metodologia proposta por Jorge Larrosa na qual a valorização da experiência e das práticas de si visa a formação de um sujeito ético, crítico e autônomo, bem como através do Café Filosófico realizado no CPM que foi posto em prática a metodologia criada por Larrosa (1994).

### **4.1. REFLETINDO ACERCA DA METODOLOGIA PARA AULAS BASEADAS NA NOÇÃO DO CUIDADO DE SI**

A educação é muitas vezes entendida como um conjunto de práticas discursivas, que se estruturam nas instituições sob a forma de esquemas de comportamento, atividades técnicas, métodos de transmissão e difusão de conhecimentos. Na perspectiva do cuidado de si a educação é entendida como um processo centrado na pessoa que, voltado para a humanização, valoriza o pensar crítico e criativo, construindo e transformando a subjetividade. Para Foucault (2010), a subjetividade é o modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade em relação consigo mesmo. E Jorge Larrosa (1994, p. 53) observa que:

Há um enlace entre subjetividade e experiência de si mesmo (...) o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam então inseparáveis das tecnologias do eu.

Mas uma pergunta surge em meio a um espanto: Foucault não escreveu nada sobre educação, não se debruçou sobre a educação, então como pensá-la através de uma ótica foucaultiana? É possível pensar a educação através de Foucault? É

possível desenvolver uma metodologia e uma didática foucaultiana? Se as respostas essas questões forem positivas, então como seriam?

Jorge Larrosa acredita que sim, que é possível pensar e “praticar” uma educação pautada em metodologias amparadas na teoria desenvolvida por Foucault. Assim afirma Larrosa (1994):

[...] Isso designamos um exercício menor que consiste em colocar alguns livros de Foucault ao lado das formas convencionais de pensar algumas práticas educativas e ensaiar a possível fecundidade de tal associação. Embora para isso tenhamos que fazer alguma violência tanto a Foucault quanto ao objeto ‘empírico’ que, em suas descrições usuais, se toma como material de trabalho (LARROSA, 1994, p. 35-36).

Mesmo não escrevendo diretamente sobre educação, muito menos sobre metodologias de ensino, Foucault elaborou uma rica teoria, a qual se referiu como caixa de ferramentas que pode, através da criatividade de educadores, ser desenvolvida em sala de aula.

O ensino de Filosofia baseado na Filosofia do cuidado de si não pode ser algo “engessado”, rígido, que tenha que seguir fielmente um padrão. Pelo contrário, como o próprio Foucault frisou, sua teoria deve ser tomada como uma caixa de ferramentas para serem trabalhadas de acordo com cada realidade, para múltiplos usos possíveis. Com isso, Foucault quis dizer que sua teoria não se pretende única, universal, verdadeira, pronta e acabada em que aplicaremos em quaisquer situações. Mas, pode ser um instrumento eficaz para pensarmos e refletirmos determinadas situações ou mesmo criar desestabilidades.

Meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros, seja História da loucura seja outros, podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p.52).

A metáfora da caixa de ferramentas, de modo mais geral, procura situar o trabalho do filósofo francês no espaço da liberdade e do “fazer” criativo. Todavia, não se pode confundir esse espaço de liberdade a uma permissão de proceder com leituras descuidadas ou emprego de conceitos e análises de forma desconexas e errôneas. Ao contrário, deve ser usada de forma crítica, criativa.

Foi justamente tomando como uma caixa de ferramentas a teoria de Michel Foucault, que o filósofo Jorge Larrosa (1994) desenvolveu uma metodologia para trabalhar a Filosofia como experiência do cuidado de si. De todos os autores que pesquisamos e analisamos, tais como Veiga-Neto (2007), Gros (2006), Kohan (2009), Pradeau (2004), Gallo (2012) entre outros, Jorge Larrosa foi quem se dedicou em desenvolver uma metodologia para o ensino de Filosofia voltado para o cuidado de si.

Para Larrosa (1994), as práticas pedagógicas constroem e modificam a experiência que os indivíduos têm de si mesmos, servindo como um aparato de subjetivação no qual se fabricam sujeitos. As práticas pedagógicas constituem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo na qual se estabelece, regula ou modifica a experiência que o sujeito tem de si, ou seja, a experiência do si. A respeito da experiência de si, Larrosa (1994, p. 3) aponta que:

(...) pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação (...)

As formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressas, com um verbo reflexivo, quase sempre em termos de ação, como, por exemplo, conhecer-se, organizar-se, estimar-se, controlar-se, enunciar-se, regular-se e disciplinar-se. Essa relação reflexiva do indivíduo consigo mesmo sugere a possibilidade de uma certa consciência de si, desenvolvida de “forma natural” por esse sujeito nas práticas pedagógicas. Entretanto esse "sujeito individual", caracterizado por certas formas normativamente definidas de relação consigo mesmo, não pode ser entendido, em absoluto, como uma evidência intemporal e fora do contexto, pois esse se constitui justamente na articulação complexa dessas práticas e discursos pedagógicos (LARROSA, 1994).

A experiência de si apresenta contingência histórica e cultural, além de ser algo que pode ser aprendido e transmitido a todo novo membro de uma cultura, fazendo-o aprender a ser pessoa a partir das modalidades incluídas nesse repertório. Uma determinada cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos, ou, em outras palavras, como seres dotados de certas modalidades de experiência de si, construindo e transmitindo tanto o que é ser

pessoa em geral como o que para cada uma é ser si próprio em particular (LARROSA, 1994).

De acordo com Larrosa (1994, p.18), a “ontologia do sujeito não é mais que a experiência de si que Foucault chama de ‘subjettivação’”. A partir disso, pode se inferir que uma história da subjetividade pode ser formulada como uma história da forma da experiência de si, sendo que, o que pode ser colocado numa perspectiva histórica não se restringe às diferentes descrições que os homens produziram de sua experiência de si mesmos; se há um sujeito é porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência que o constitui (LARROSA, 1994).

As tecnologias do eu são definidas por Foucault como aquelas nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. “O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu” (LARROSA, 1994, p.19). A história do eu como sujeito, como ser para si ou autoconsciência é a história das tecnologias que produzem a experiência de si que, por sua vez, devem ser analisadas conforme um domínio de saberes e conjunto de práticas normativas. A partir disso, infere-se que a pedagogia tem também um caráter constitutivo e não meramente mediador, pois o sujeito, ao manter uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos dentre os quais essa relação se produz e se medeia, mecanismos esses em que se aprende ou se transformam determinadas maneiras de se observar, julgar, narrar ou se dominar.

[...] Naquilo que se refere à utilização específica da obra de Foucault, o jogo consiste em elaborar as bases de um método, se por isso se entende uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição. Nessa ‘dimensão metodológica’ de meu trabalho, apresentarei exemplos pedagógicos concretos, tentando fazer com que o leitor imagine em detalhe sua realização prática. E tentarei explicitar o que significa focalizá-las com um olhar construído na chave foucaultiana, como poderiam ser descritos com as ferramentas conceituais de Foucault, e quais seriam as perguntas que essa estratégia analítica permitida. Meu trabalho pretende ensaiar os limites e as possibilidades metodológicas de uma certa problematização foucaultiana da construção e da mediação pedagógica da experiência de si (LARROSA, 1994, p. 38).

Percebemos que Jorge Larrosa aponta uma metodologia<sup>27</sup> de ensino de Filosofia baseado na noção cuidado de si, constituindo uma ferramenta para pensar de outro modo as relações pedagógicas para o ensino de Filosofia. Mas, antes de adentrarmos em sua metodologia, faz-se necessário analisarmos algumas categorias propostas por Foucault, tal como a de tecnologia do eu.

Nas décadas de 60 e 70, Foucault estuda os mecanismos de controle e sujeição que negam a autonomia do indivíduo. Na década de 80, discute as resistências dos indivíduos aos mecanismos de controle, afirmando as possibilidades de autonomia. Esse último período da obra de Michel Foucault é encerrado com o livro *As Tecnologias do eu*:

Tecnologías que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (FOUCAULT, 2008, p. 48).

Foucault (2010) afirma que ‘artes da existência’, ‘técnicas de si’, ‘tecnologias de si’ ou ‘tecnologias do eu’ são práticas reflexivas e voluntárias através das quais os homens fixam sua conduta, se transformam e modificam seu singular e fazem de sua vida uma obra que contém valores estéticos respondendo a critérios de estilo, por isso se fala em *estética da existência*. Maria Isabel Edelweiss Bujes, em seu artigo *A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação*, defende que as tecnologias da subjetividade, as tecnologias do eu, operam na constituição das pessoas de tal modo que “a experiência de si é ensinada às crianças como novos membros de uma cultura, e que isso não se dá de modo aleatório” (BUJES, 2002, p. 22).

As relações do ser-consigo são estabelecidas por meio do que Foucault (1997) chama de técnicas de si, ou seja:

---

<sup>27</sup> Ao longo da pesquisa pudemos notar que existem professores que desenvolvem suas aulas utilizando-se da metodologia do cuidado de si, mesmo sem ter conhecimento da proposta foucaultiana do cuidado de si, e da proposta de Jorge Larrosa. Alguns artigos, como por exemplo, *Interdisciplinaridade, educação e ensino*, de Ozelame, *Um olhar sobre a formação docente: o estágio e a prática de ensino como tecnologias do eu-docente*, de Vanessa Caldeira Leite, apontam para essa realidade. Então, podemos perceber que a Filosofia do cuidado de si é posta em prática em algumas escolas, mas que os professores precisam conhecer a teoria do cuidado de si para que possam desenvolver conscientemente suas aulas baseadas nessa noção, assim como realizar alguns ajustes em suas metodologias para que fato haja uma eficaz condução das aulas e um bom desenvolvimento do ensino aprendizagem em Filosofia.

Os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Para Garcia (2002), “práticas de si”, “técnicas de si”, ou ainda “tecnologias do eu”, são expressões que remetem a um conjunto de práticas de “*automodelamento*” ou de “*artes da existência*”. Interpretando Foucault, a autora explica que técnicas de si:

São exercícios e meios pelos quais os indivíduos fixam regras para sua própria conduta e procuram, voluntária e refletidamente, sozinhos ou com a ajuda de outros, agir sobre si mesmos, sobre seus pensamentos, seus corpos e suas almas, seus desejos e afetos, seus modos de ser, de pensar e de agir, a fim de transformar-se a alcançar certos tipos de comportamentos, estados ou estágios almejados de pureza, de felicidade, de sabedoria, de existência, de racionalidade, de criticidade, etc (GARCIA, 2002, p. 105-106).

A constituição do sujeito ético é pensada, por Foucault, como efeito de técnicas de si que conduzem a uma vida bela. Trata-se da constituição do sujeito ético a partir da ideia de estética da existência, de construir sua própria vida como uma obra de arte. No estudo da *epimeleia* grega (cuidado de si, *souci de soi*, *cura sui*), Foucault faz um levantamento das técnicas de si, ou seja, as práticas - técnicas de si – que na cultura grega visavam formar um sujeito cuidador de si: a escuta, a escrita, a memorização, a meditação, a abstinência.

No campo metodológico, mostrou-se interessantes cinco dimensões apresentadas por Larrosa (1994), no artigo *Tecnologias do eu e educação*, como constituintes dos dispositivos pedagógicos que nos impelem a uma ação sobre nós mesmos. São elas: a estrutura básica da reflexão, o **ver-se**; a estrutura da linguagem, o **expressar-se**; a estrutura da memória, o **narrar-se**; a estrutura da moral, o **julgar-se** e a estrutura do poder, o **dominar-se**. Para o autor, estas cinco dimensões conformariam uma tecnologia do eu, ou uma técnica de si, em funcionamento no que ele chamou de *dispositivo pedagógico*, que se estabelece sempre que se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

O autor segue argumentando que as tecnologias do eu convocam os indivíduos a elaborar uma relação reflexiva consigo mesmos, produzindo e

transformando a experiência que os sujeitos têm de si mesmos. O autor apresenta conceito da experiência de si como:

O resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 1994, p.43).

Todo este aparato das tecnologias do eu teria a função de produzir um intenso voltar-se sobre si mesmo, visando o governo de si, mas sempre atrelado ao governo do outro.

Segundo Larrosa (1994), Foucault aponta para o fato de que os mecanismos produtores de atos reflexivos de auto-observação, de autoexpressão e de autonarração “seriam também inseparáveis dos dispositivos que tornam os indivíduos capazes de julgar-se e governar-se a si mesmos, de conduzir-se de uma determinada maneira, de comportar-se como sujeitos obedientes e dóceis”. (LARROSA, 1994, p. 71). As experiências de si, no domínio ótico e discursivo, requerem que o sujeito, ao exteriorizar sua reflexão, faça-o na forma de uma autocrítica. Temos aí a interveniência de um critério ou padrão balizando o julgamento: “esse critério, seja ele imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que lhe permite estabelecer o verdadeiro ou o falso do eu, o bom e o mau, o belo e o feio” (LARROSA, 1994, p. 35). O autor também afirma que, na experiência de si, está sempre implicada uma dimensão de juízo “que pode ser estritamente jurídica (baseada na lei), normativa (baseada na norma), ou estética (baseada em critérios de estilo)” (LARROSA, 1994, p. 37).

As análises desenvolvidas a partir das teorizações aqui apresentadas encontram-se na seção seguinte na realização do Café Filosófico, o qual se constitui num importante espaço que ensaia a possibilidade concreta de um ensino de Filosofia baseado no cuidado de si. Nessa perspectiva lançamos mãos de algumas ferramentas mais limpa para desenvolver um ensino de Filosofia que seja pautado na liberdade, no pensar livre e crítico, na alteridade, na construção da autonomia e na relação ética entre os sujeitos integrantes do Colégio da Polícia Militar de Teixeira.

## 4.2. A ORIGEM DO CAFÉ FILOSÓFICO

O primeiro Café Filosófico surgiu nas tardes de domingo na Praça da Bastilha, em Paris, França, em julho de 1992, no Café de Phares, organizado pelo Filósofo, professor, escritor e tradutor de francês, Marc Sautet (1947-1998). No seu livro *Um café para Sócrates – como a Filosofia pode ajudar a compreender o mundo*, conta a experiência com o Café Filosófico, cuja principal intenção era levar a Filosofia ao grande público, ajudando a buscar respostas para grandes questões existenciais. Como é de costume na França, as pessoas param para tomar um café, em lugares específicos e conversam sobre questões diversas, aos poucos essa ideia foi tomando grandes proporções e se espalhou por vários lugares. No Brasil, há registros de Café Filosófico realizado pela livraria Cultura, em São Paulo apresentado pela professora de Filosofia da USP Olgária Matos, em Campinas – São Paulo, cujo primeiro curador foi Renato Janine Ribeiro em 2003 e 2004. Este tem sido o formato exibido desde então na TV Cultura, com vários Curadores.

Para a realização do Café Filosófico no CPM, se utilizou de alguns procedimentos, como: verificação dos temas do Café Filosófico de acordo com os conteúdos ministrados pelo professor de Filosofia do CPM, reuniões na escola para a pesquisa sobre o tema abordado. A realização do café se deu nas dependências do colégio - (gostaríamos muito que fosse realizado em outro ambiente como, por exemplo, no auditório da Biblioteca Municipal ou Câmara de Vereadores) - onde é servido um saboroso lanche, momento de entretenimento, diversão, interação e partilha de experiências, valorizando a disciplina da Filosofia. No final do Café todos os arquivos como fotos e vídeos, foram catalogados. Os alunos produziram textos que foram entregues à professora, a mesma utilizou os textos como avaliação.

## 4.3. ESTRUTURA DO CAFÉ FILOSÓFICO

Quando falamos em estrutura do Café Filosófico, pensamos em um trabalho pedagógico e metodológico, mas antes de tudo filosófico. Assim, fizemos um caminho inverso ao preconizado pelos documentos oficiais, como por exemplo, as



Diretrizes Curriculares do Ensino de Filosofia e Sociologia (DCEs). Pautamo-nos por uma via “transgressora”, mais crítica. Pautamo-nos pela via de uma *educação menor* proposta pelo professor Silvio Gallo. O primeiro passo é a escolha do tema, os alunos da escola contribuem com sugestões de temas que gostariam de ser abordados no café. Foram feitas reuniões uma vez por semana para discutir toda a programação do evento, todas as reuniões foram registradas no diário de campo. Depois foi feita a pesquisa dos temas a serem abordados no café filosófico, com textos filosóficos, livros, vídeos. O objetivo principal é a valorização da Filosofia no espaço escolar, criar espaço para que questões existenciais sejam discutidas de forma tranquila e crítica, uma oportunidade maravilhosa para quem participa desse evento.

Ao projetarmos o Café Filosófico, imaginamos o aluno diante da problematização, da experiência do pensamento, diante do filosofar, diante da experiência de si mesmo. Construir uma atmosfera de criticidade e autenticidade, pois vivemos em dias em que parece que nada é para durar, tudo é fluidez, tudo se move no âmbito da rapidez e da pressa. O filósofo Gilles Lipovetsky (2004) diz que “foram-se a ociosidade, a contemplação, o relaxamento voluptuoso: o que importa é a autosuperação, a vida em fluxo nervoso, os prazeres abstratos da onipotência proporcionados pelas intensidades aceleradas” (LIPOVETSKY, 2004, p. 80).

Em nossas escolas percebemos claramente os reflexos desse fenômeno: a falta de tempo e interesse na leitura, na meditação, no pensamento organizado e no exercício do filosofar. É preciso resgatar isso, mesmo sabendo que é uma tarefa difícil, pois não é fácil mudar a forma de pensar de uma pessoa que muitas vezes está segura e convicta das suas ideias, crenças e valores, que não quer ver e nem ouvir o que está a sua frente, ou seja, o óbvio. Criar um espaço no qual seja propício assegurar a liberdade de manifestar, pensar, discordar, pensar a vida cotidiana, pensar com autonomia, aprofundar a reflexão sobre o mundo e si mesmo, pois tudo isso está tão precário na atualidade. Gallo (2012, p.23) afirma que “exercitar o filosofar em nossos dias é, pois, uma forma de resistir a essa aceleração, a essa fluidez”, a qual Gilles Lipovetsky (2004) se referia. Exercitar o filosofar é encontrar caminhos alternativos.

Uma preocupação surgiu durante a preparação do Café Filosófico: como conciliar os temas trabalhados no Café com os temas que o professor ministra em

sala de aula? E juntamente com o professor e com os alunos foram escolhidos temas não necessariamente previstos no currículo, mas ligados a conteúdos ministrados em sala de aula, e que eram de grande interesse por parte dos alunos. Deixar os alunos escolherem os temas foi um exercício de autonomia, pois eles estavam dispostos a aprofundar mais nos temas, não só durante os cinquenta minutos de aula, uma vez por semana, queriam mais conhecimento filosófico, colocando-se no processo de escuta, permitindo que o outro pudesse expressar, partilhar conhecimento, compreendendo o que é a alteridade, tolerância e valorizar as diferenças.

#### 4.4. *CONDENADO A SER LIVRE* NO COLÉGIO MILITAR: INTERROGAR-SE E NARRAR-SE PARA CUIDAR DE SI

Na manhã do dia 23 de Maio de 2017 aconteceu nosso Café Filosófico. A sala de aula se transformou num cenário diferente dos dias normais: as carteiras não estavam em filas e sim dispostas circularmente, a ornamentação deu um “ar” diferente ao ambiente, não parecia que estávamos numa escola, muito mesmo numa escola militar. Os alunos estavam contentes. Contudo, eles não puderam fugir à rotina da instituição, tiveram que entrar em forma, passar pela revista, cantar os hinos e em seguida se dirigirem à sala. Mas ao chegarem no espaço do Café Filosófico eles foram recepcionados com música, com uma caneta e agenda. Receberam a numeração contendo dados correspondentes ao seu grupo.

Para que não destoasse do sistema do colégio, tivemos que realizar dois encontros em dias diferentes, pois só podíamos realizar as atividades no do horário das aulas de Filosofia.

Nesse primeiro momento foram enfatizados três dispositivos pedagógicos de subjetivação: o ver-se, o expressar-se e o narrar-se. Larrosa (1994) propõe que essas atividades sejam realizadas de forma que os alunos produzam seus textos, seus discursos a partir da experiência de si mesmos, sem que haja algo anterior, como textos ou o próprio professor, explicando ou conceituando determinadas coisas. O discurso do educando é proferido tendo como base a experiência de si mesmo. E para iniciar realizamos a dinâmica do espelho.

A turma foi dividida em cinco grupos. Foram entregues a cada grupo seis caixas de diferentes cores que continha um espelho em seu interior, de modo que ao abri-la cada integrante visse seu próprio reflexo. Após abrir a caixa e ver o seu conteúdo, cada grupo foi convidado a refletir acerca do que viu para responder as seguintes questões: Quem sou eu? Quem determina meu agir? Sou livre? O que é liberdade? O que gostaria de mudar em mim? Como gostaria que os outros me vissem? O que quero ser? Sou responsável? Se pudesse ser outra pessoa quem gostaria de ser? Cada grupo teve seis minutos para se expressar aos demais. Vejamos o que os alunos disseram:

*Aluno 1: Ao me ver no espelho para daí dizer coisas sobre mim é algo, como por exemplo, quem eu sou, me faz achar que sou um adolescente que acredita na educação, na liberdade, mas que a liberdade não é total. A liberdade é parcial. Ninguém é cem por cento livre. Gostaria de ser um pouco mais alto, mas gosto de ser quem sou e sem bem o que quero ser: um médico!*

*Aluno 2: Também entendo dessa forma ninguém é totalmente livre. Nós não podemos fazer tudo que queremos. Eu quero ter minha independência, ter minha casa, não depender de ninguém ao não ser de mim mesmo. Mas mesmo sendo independente não podemos fazer tudo. Pois, como dizem, meu direito termina onde começa o do outro.*

*Aluno 3: Quando me vi no espelho, eu vi a imagem de um ser humano que pode ser tudo o que sonhar. Que pode se dar bem na vida, mas também que pode se dar mal. Tudo vai depender das minhas escolhas. Eu quero muito ser advogada e estou batalhando para isso, pois quando terminar o Ensino Médio vou cursar Direito. Eu escolhi que quero ser advogada, não foram meus pais. Então, sou livre para fazer minhas escolhas. Porém, não tenho tanta liberdade para escolher todas as coisas que quero, por exemplo, não posso decidir morar só, pois não tenho condições e nem meus pais deixariam. E mesmo tendo condições de me manter eles não deixariam. Então realmente a liberdade é algo limitado.*

*Aluno 4: Eu sou um adolescente em busca de realização profissional e pessoal. Sou um filho que dependo dos pais. Mas sei que para realizar meus sonhos e objetivos eu tenho que correr atrás... O que meus pais podem me dar eles já estão me dando, agora eu tenho que estudar, me dedicar para que eu consiga realizar tudo que quero.*

*Aluno 5: Tudo na vida tem regras, o excesso de regras impedem a nossa liberdade. Quem eu sou? Eu sou uma pessoa que tem que se encaixar, que tem que respeitar as regras para não ser punida. A gente não pode ser a gente mesma, ou tem que ser pela metade, porque não podemos fazer tudo que queremos, não podemos dizer tudo que queremos dizer, e é tão difícil ser quem realmente queremos ser. Eu não queria morar em Teixeira, queria ficar em Itabuna. Não queria estudar aqui, queria ficar no meu colégio Sistema. Mas quem decide tudo são meus pais. Quem eu sou? Sou aquela que faz tudo (ou quase tudo) de acordo com a vontade de meus pais. Isso é não é*

*legal! Mas tenho que fazer senão as coisas ficam feias para mim. Mas ficarei maior de idade, e as coisas vão mudar, tenho fé!*

É perceptível que na realização dessa atividade “não há um texto anterior. O discurso pedagógico é basicamente interrogativo e regulativo. Há apenas um conjunto de perguntas dirigidas a fazer com que as crianças produzam seus próprios textos de identidade” (LARROSA, 1994, p. 46). Ou seja, essa atividade não teve início com uma explicação textual ou verbal, o intuito foi proporcionar uma atmosfera, uma circunstância, um ambiente que propiciasse a exposição de um discurso proferido pelo educando a partir da reflexão de si mesmo, da experiência de si mesmo. O discurso dos alunos se constrói de forma a projetar-se a si mesmos e aos outros, construindo um discurso ao mesmo tempo em que, segundo Foucault (2004), o discurso os constroem também, dando-lhes um significado legítimo. O que os discentes aprendem é uma gramática para a auto interpretação e para a interrogação pessoal e do outro, levando-os a refletir acerca de sua condição de ser humano, de sua condição de sujeito. Em geral, essa é “uma gramática para a interrogação pessoal do eu. Aprendendo os princípios subjacentes e as regras dessa gramática, constrói-se uma experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 46).

A partir do ver-se e da bateria de questões, os discentes podem interrogar a si mesmos, fazendo nascer a experiência de si, num jogo de experimentação de problemas que afetam seus pensamentos, levando-os a problematizar e a refletir não apenas sobre tais problemas, mas antes de tudo, acerca do seu próprio eu e acerca do outro com o qual é estabelecido um relacionamento, uma convivência, problematizando a sua condição no mundo. Assim, os discentes poderão descobrir o “significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua. Também um significado específico para coisas como ‘autoconhecimento’ e ‘auto-avaliação’, ‘sinceridade’, ‘comunicação’ e ‘compreensão’” (LARROSA, 1994, p. 46).

Nessa fase da dinâmica três elementos dos dispositivos pedagógicos propostos estão em jogo: o ver-se, o expressar-se e o narrar-se. Deste modo, Larrosa (1994) distingue inicialmente a estrutura óptica do ver-se, que constitui um conjunto de tecnologias que organizam aquilo que um sujeito consegue ver de si mesmo, enxergar em si mesmo, perceber de si mesmo— graças às técnicas de reflexão que fazem da atividade do conhecer-se algo semelhante ao posicionamento

de um espelho, de uma lâmina, de uma superfície de transparência ideal onde o sujeito possa ver e reconhecer sua própria imagem.

Em seguida, Larrosa (1994) distingue a estrutura discursiva do *expressar-se* e seu agenciamento temporal sob a forma do *narrar-se*. Trata-se, aqui, do modo como a linguagem é representada nesse dispositivo: como um mecanismo de expressão, onde o sujeito expõe, exprime, por meio de palavras, aquilo que ele supostamente já é. Mas, também, como uma forma de prestar contas sobre si mesmo mediante toda uma estruturação temporal dessa expressão. “Seria possível, pois, considerar a estrutura geral do expressar-se como a dobradura reflexiva, sobre si próprio, dos procedimentos discursivos que constituem os dispositivos de construção e mediação da experiência de si” (LARROSA, 1994, p. 65). Isto se refere à subjetivação que ocorre mediante uma construção narrativa, onde o sujeito é ao mesmo tempo o autor, o personagem principal e o relator de uma história. E um de cada vez expõe aos demais colegas como eles veem a si mesmos: (...) “‘ver a si próprio’, é uma das formas privilegiadas de nossa compreensão do autoconhecimento” (LARRROSA, 1994, p. 56).

Para Foucault o exame que realizamos acerca de nós mesmos é algo que requer uma atenção no olhar. Olhar para nós mesmos no intuito de nos compreender e, dessa forma, compreender a relação estabelecida entre o sujeito consigo mesmo e com os outros. É uma tomada de consciência que nos leva a enxergar quem somos nos preparando para um viver e agir de forma autônoma.

No segundo momento da atividade a professora lança mais alguns questionamentos:

Professora: *Então a liberdade não é total? Ou de fato ela não existe? Ou ela realmente é total, a ponto de a todo instante agirmos segundo a plena liberdade que temos? Podemos fazer tudo que quisermos?*

Após o questionamento a professora entrega aos grupos duas frases e um poema que falam sobre liberdade. Os grupos 1 e 2 ficaram com as duas frases de Jean-Paul Sartre, e os grupos 3, 4 e 5 ficaram com o poema de José Paulo Paes intitulado *Saldo*. Nessa parte da atividade foram enfatizados mais dois dispositivos pedagógicos de subjetivação: o julgar-se e dominar-se.

*“Estamos condenados a ser livres”.*

*“Somos indivíduos livres e nossa liberdade nos condena a tomarmos decisões durante toda a nossa vida. Não existem valores ou regras eternas, a partir das quais podemos nos guiar. E isto torna mais importantes nossas decisões, nossas escolhas”*

(Jean-Paul Sartre).

### **Saldo**

*A torneira seca  
(mas pior: a falta  
de sede)*

*a luz apagada  
(mas pior: o gosto  
do escuro)*

*a porta fechada  
(mas pior: a chave  
por dentro)*

(José Paulo Paes)

Antes de iniciar a leitura dos poemas, os alunos foram convidados a olhar mais uma vez a caixa que continha o espelho para verem a si mesmos e para mais uma vez pensar acerca de si mesmos. Após esse ato os alunos leram e discutiram sobre os poemas.

Grupo 1: *Chegamos a conclusão de que a liberdade é uma coisa que marca muito o ser humano. Quando Sartre diz que somos condenados a ser livres, ele diz que mesmo não querendo ser, somos livres. Mesmo que a gente queira recusar a liberdade, ainda assim a gente é livre, porque a decisão de recusar é uma atitude de liberdade. Por isso, somos condenados a ser livres.*

Professora: *Então o ser humano pode tudo, porque a liberdade é plena, é total, somos livres para fazer o que quisermos?*

GRUPO 1: *Nós achamos que somos livres, mas na verdade a liberdade não é tão plena, porque somos proibidos de muita coisa que queremos fazer. É como a gente tinha falado no início quando a senhora fez aqueles questionamentos sobre quem éramos e sobre a liberdade, a liberdade não é plena, mas somos livres para escolher o que queremos, sabendo que tudo na vida tem consequências.*

Grupo 2: *Entendemos que Sartre quer dizer que o homem não consegue se livrar da liberdade. A liberdade é algo que faz parte do homem. O homem decide o que quer da vida, qual vida quer levar e etc. Quando estávamos discutindo sobre as frases de Sartre eu lembrei do professor Nietzsche<sup>28</sup> explicando. Ele disse que o homem é condenado a liberdade e que a liberdade está no poder de escolher ou deixar de escolher, por exemplo. Se eu escolho algo ou deixo de escolher, mesmo assim estou sendo livre.*

Grupo 1: *Mas isso não quer dizer que somos livres para fazer o que quiser. Pois as leis, por exemplo, proíbem a gente fazer muitas coisas. Também o costume ou a religião de cada um proíbe fazer muitas coisas. Então existem diversas coisas que nos impedem de sermos totalmente livres.*

Grupo 4: *Pelo que estamos entendendo, Sartre diz que somos condenados a sermos livres, mas na verdade isso não acontece porque existem diversos empecilhos. Então, somos ou não somos livres? Ou somos livres, mas não totalmente? Vamos dar um exemplo baseado na aula de Direito. O uso de drogas, maconha por exemplo, é proibida. Mas porque proibir? Dizem que faz mal, mas usará quem quiser, e assumirá o risco de passar mal. O que queremos dizer é que não deveria ser proibido, a pessoa que deveria escolher se usa ou não. A pessoa tinha que ter liberdade para isso.*

Professora: *Vamos ver o que os grupos 3, 4 e 5 têm a nos dizer sobre o poema Saldo.*

Grupo: 3: *Nesse poema o autor nos fala do conformismo das pessoas. Quando ele diz: “A torneira seca, mais pior: a falta de sede”, podemos entender que a sede pode ser vista como a sede pelo conhecimento, beber a sabedoria, beber a realidade, beber a verdade. Mas que muitas pessoas estão completamente acomodadas, estão paralisadas e conformadas com a sua realidade e não tentam mudar essa realidade. Porque pior do que estarmos cheios de problemas é não fazer nada para resolvê-los.*

Grupo 4: *A gente entendeu que esse poema fala de força de vontade. Fala que pior do que ter problemas, é não ter força de vontade de resolver esses problemas. Somos seres racionais que podemos concertar nossas vidas, basta querermos. Mas que tem muita gente que se acomoda e não faz nada para mudar a realidade que se encontra, por isso o autor diz “a luz apagada, mais pior: o gosto do escuro”.*

Grupo 5: *Também pensamos dessa forma. Então, para resumir o que já foi falado, queremos dizer que o poema fala que devemos sempre procurar solucionar nossos problemas, não*

---

<sup>28</sup> Nietzsche é o pseudônimo utilizado para não expor o verdadeiro nome do professor.

*podemos baixar nossa cabeça e aceitar tudo como se fosse assim mesmo e que não tem jeito. Porque se agirmos assim, viveremos sem sede, sede de mudança.*

*Professora: Perceberam que a liberdade é uma força que temos que gera responsabilidades? Somos livres para realizar nossas escolhas, mas temos que ter em mente que nossas escolhas geram consequências, as quais temos que saber lidar com elas. Pois, nossas atitudes, nossos atos podem afetar diretamente as outras pessoas.*

Quando o grupo 4 se pronunciou dando exemplo sobre o uso de drogas, mais especificadamente o uso da maconha, fez com que um intenso debate surgisse na sala. Os próprios alunos sugeriram que formassem dois grupos: um a favor da liberação do uso de drogas e outro contra a liberação. E cada grupo procuraria argumentos para sustentar suas posições. Como o horário estava se finando a professora disse:

*Professora: Nosso horário está acabando, mas nosso Café Filosófico continuará na próxima semana. E faremos o que vocês propuseram: a sala será dividida em 2 grupos. O grupo 1 defenderá a liberação da maconha e o grupo 2 vai defender a não liberação. Cada grupo vai trazer livros, reportagens, revistas, tudo que fale sobre o assunto. Cada grupo terá 15 minutos para expor seus argumentos.*

Chegado o dia da realização da segunda e última parte do Café Filosófico, os alunos estavam eufóricos. A turma estava muito animada, tinha sido dividida em dois grupos e cada grupo trouxe materiais para pesquisar sobre o assunto. Antes, porém, a professora lançou as seguintes perguntas: Quem sou eu em minha rua e meu bairro? Como sou visto? Como vejo minha rua e meu bairro? Como gostaria de ser visto em minha rua e meu bairro? Como gostaria que fosse minha rua e meu bairro? Conheço algum usuário de drogas? Qual minha relação com ele?

Em seguida, a professora pediu para que, a partir das questões, os alunos fizessem um texto individual e guardasse para que fosse exposto num mural no final no Café Filosófico.

A professora pediu que os grupos pesquisassem sobre a liberação da maconha. E lançou algumas questões para nortear a pesquisa.

*Professora: Por que liberar o uso da maconha? Por que não liberar o uso da maconha? A maconha causa algum tipo de prejuízo ao ser humano e a sociedade?*

A partir desses questionamentos os alunos pesquisaram sobre os assuntos refletindo sobre o tema e construindo sua argumentação.



*Grupo 1: Ficamos com a defesa da descriminalização da maconha. Vamos expor alguns argumentos que encontramos em livros, revistas, Vade Mecum, reportagens de jornais, e etc. Primeira coisa que temos a dizer é que quem tem que escolher se usa ou não é o indivíduo, que tem liberdade para isso. A lei não deveria proibir, deveria deixar a pessoa escolher se quer ou não. Essa proibição é uma violação do direito à individualidade, no que se diz respeito à intimidade e à vida particular, que é prevista no artigo 5º da Constituição.*

*Vemos nos jornais e em nossos bairros vários assassinatos. A descriminalização evitaria milhares de assassinatos. Na reportagem da revista Veja diz que o México, que é o maior exportador de maconha do mundo, por exemplo, registra cerca de 24.000 mortes todos os anos, por causa desse tipo de proibição. Com certeza essas mortes diminuiriam muito com a legalização. A reportagem ainda diz que Países como Uruguai, Estados Unidos, Holanda e Canadá, que optaram pela descriminalização, além de sofrerem muito menos com a ocorrência de tráfico de drogas, regulamentou o uso da maconha, e ainda estão estudando a fundo a erva, em busca das suas notórias propriedades medicinais. Já foi atribuída à maconha diversas qualificações em diversas áreas relacionadas à saúde e ao corpo humano, em que ela pode auxiliar.*

*Milhões de reais são injetados no combate aos grandes carteis de drogas no Brasil. O governo poderia investir todo esse dinheiro em uma regulamentação e na criação de uma legislação que regulasse o consumo individual, e consequentemente a criação de um mecanismo de tributação.*

*A maconha tem seu lado medicinal. E nos países legalizados, vem comprovando a sua eficiência na medicina, combatendo varias enfermidades, como o câncer, por exemplo.*

*Então por que não liberar? Seria melhor liberar do que proibir. É só olharmos para nossa realidade, muitas mortes, violência, roubo aqui em Teixeira. Tudo isso por causa do tráfico ilegal. E quantas doenças no Brasil que podem ser tratadas com o uso da maconha, mas que não são porque a maconha é proibida. Seria mais inteligente por parte dos nossos governantes liberar de uma vez o uso da maconha.*

*Professora: Ouvimos os argumentos a favor da descriminalização. Agora vamos ouvir o grupo 2 que trará argumentos contra a descriminalização.*

*Grupo 2: Já pensou na hipótese de que com a liberação da maconha o Brasil virasse uma rota de consumo de drogas? Pessoas de diversos países viriam pra cá só para comprar e usar o novo produto. Isso poderia gerar muita confusão. E mais, o aumento do uso de indivíduos poderia multiplicar-se aumentar ainda mais. Pois, a droga seria facilmente encontrada, sem que tenha a polícia para inibir, então isso poderia fazer com que aumentasse o número de pessoas usando droga. Além disso, poderia gerar uma falta de controle. Muitos podem começar pelo uso recreativo e perderem o controle, tornando-se viciados. Além do mais, muita gente começa com a maconha, no que se diz respeito ao contato direto com drogas. Com ela descriminalizada, poderia levar as pessoas ao uso de outras drogas.*

*Professora: O homem necessita fazer uso de drogas? Por quê?*

Grupo 1: *Professora, a questão não é saber se o homem precisa ou não usar droga. A questão diz respeito ao homem poder escolher se usa ou não. A maconha é proibida, o que se quer é que ela seja liberada e que cada um decida por conta própria se usa ou não. Afinal, somos livres para escolher, ou pelo menos queremos essa liberdade para escolher.*

Grupo 2: *Realmente, em termos de liberdade, as pessoas que tinham que escolher se usa ou não. Mas a droga é uma coisa tão prejudicial que não deve ser liberada. E o Brasil está certo em proibir. Somos a favor do uso para fins medicinais. Se há a necessidade do uso para curar uma doença, salvar vidas, então somos de acordo. Mas para usar para se prejudicar, não somos a favor.*

Professora: *Qual seria sua reação se você descobrir que um membro de sua família, irmão, pai, tio, mãe, usa algum tipo de droga ilícita?*

A maioria, até mesmo os que defenderam a descriminalização, respondeu: *Diria a ele que isso não era legal. Que a droga traz prejuízo à saúde, à vida profissional e pessoal. Fazia de tudo para que ele deixasse de usar drogas.*

Em seguida a professora pediu para que todos pegassem o texto que escreveu referentes às perguntas: *Quem sou eu em minha rua e meu bairro? Como sou visto? Como vejo minha rua e meu bairro? Como gostaria de ser visto em minha rua e meu bairro? Como gostaria que fosse minha rua e meu bairro?* e explanasse para os demais. Os alunos formaram pares e dialogaram sobre o texto que havia escrito acerca de si mesmos. A aluna 1 disse a seu par:

Aluno 1: *Em minha rua sou uma pessoa querida. Meus vizinhos gostam de mim e também gosto deles. Mas gostaria que alguns de meus vizinhos percebessem que eu cresci, muitos ainda me tratam como se eu fosse criança. Em qualquer lugar que vá eles sempre avisam a meus pais. Isso é bom, mas às vezes me chateia.*

Aluno 2: *Meu bairro é um pouco violento. Morro lá desde os 12 anos de idade. Conheço muita gente e vi muita gente que conheci no futebol preso e vi também uns três mortos. Todos envolvidos com tráfico de drogas. Não é isso que quero para minha vida! Conheço gente que já estudou comigo e que hoje está envolvido no tráfico. Por duas vezes os pais deles foram a delegacia porque eles foram presos. É muita vergonha, muita humilhação, não quero dar esse desprazer aos meus pais. Escolhemos o caminho que queremos seguir, eles escolheram o caminho do erro, eu escolho o caminho certo, por mais difícil que seja, foi assim que meu pai me ensinou.*

Professora: *podemos ser diferentes? Podemos ser melhores?*

Auno 3: *Sim, podemos. Acredito que podemos ser o que quisermos basta queremos e trabalhar para isso acontecer.*

Aluno 4: *Por mais que a vida pareça difícil, por mais que seja difícil realizar alguma coisa, sempre podemos melhorar nossa condição de vida.*

Aluno 5: *Muitas vezes acreditamos que não somos capazes. Acreditamos naquilo que dizem da gente, e muitas vezes dizem coisas que não somos, mas que acreditamos e ficamos pra baixo. Mas na verdade somos fortes e temos capacidade de nos modificar, de crescer, de mudar a nós mesmos e nossa realidade. Tudo depende da gente.*

A fala da aluna 5 nos remete ao que Foucault (2004) diz sobre os discursos que fabricam a subjetividade. Os discursos devem ser percebidos como práticas descontínuas, que por ora se cruzam e por outras se ignoram ou se excluem. Nesse sentido, não se pode entender os discursos como estáticos e dados aleatoriamente, mas sua produção depende dos interesses de quem os produz, do contexto social no qual está inserido, levando em consideração o momento histórico e as “verdades” que se propunha construir nesse período.

Todo discurso tem seu polo de produção, pois, assim como nos afirma Foucault (2013), a produção discursiva não é feita de maneira aleatória, a “produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada” (FOUCAULT, 2004, p. 8-9), obedece aos interesses das instâncias (órgãos, instituições etc.) e das relações de poder que a produz.

Todavia, a aluna 5 tem a consciência crítica de que o sujeito pode se constituir livre, que pode modificar sua vida. A aluna 5, em seu discurso, deixa transparecer uma tomada consciência que a permite enxergar sua condição e também os elementos importantes para a modificação de sua condição de vida.

Larrosa (1994) advoga que: “o ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia” (LARROSA, 1994, p. 57). Assim, ao construirmos um ambiente propício à experiência filosófica do cuidado de si, através dos questionamentos, da dinâmica do espelho, da leitura e reflexão das frases e do poema sobre liberdade, seguindo os passos metodológicos sugeridos por Jorge Larrosa, deparamo-nos com trinta estudantes que se veem obrigados a pensar e a enfrentar situações filosóficas e cotidianas, vivenciando algumas das tecnologias de si, através de reflexões que os jovens fazem de si mesmos e do seu cotidiano. Ao colocar-se fora de si para dialogar consigo mesmo, questiona-se sobre seu eu,

encontrando-se nas dimensões desenvolvidas por Larrosa: óptica, discursiva, narrativa, jurídica e dominar.

O ensino de Filosofia baseado no cuidado de si nos remete a um ensino que não está preocupado com a mera transmissão de informações sobre a história, tampouco com uma abordagem temática, que se constitui de temas filosóficos. Ao contrário, a Filosofia pensada e ensinada na perspectiva do cuidado de si se preocupa com a atitude filosófica baseada na experiência de si, com a construção do sujeito ético e crítico. No entanto, essa perspectiva não despreza a literatura filosófica já produzida nem seus autores, esses são trabalhados de maneira que possibilitem ao aluno a experiência de si. Essa perspectiva resgata, na verdade, o princípio cuidado de si que, na modernidade, foi substituído pelo conhecimento de si.

Assim, conforme Foucault (2010), a prática filosófica na Antiguidade sempre esteve relacionada à questão da espiritualidade, isto é, a questão filosófica do acesso à verdade sempre esteve relacionada à questão espiritual sobre as transformações necessárias no ser do sujeito, para que este viesse a ter acesso a essa verdade. Esse aspecto espiritual da Filosofia se constituía por intermédio de certas práticas. E foram baseados nessas práticas, também chamadas de tecnologias do eu, que Jorge Larrosa desenvolveu uma metodologia de ensino de Filosofia baseado no cuidado de si. E foi justamente essa metodologia que aplicamos ao ensino de Filosofia no CPM, demonstrando que podemos ensinar Filosofia de uma maneira mais autônoma e mais crítica.

#### 4.5. REFLETINDO ACERCA DO CAMINHAR: DESAFIOS, ERROS E ACERTOS DURANTE A PESQUISA

Transpor os portões do Colégio Militar para realizar uma pesquisa acerca do seu ensino não foi nada fácil. Poderiam dizer que pelo fato de sermos militares isso facilitaria muito as coisas. Mas isso não aconteceu! Decerto que realmente tivemos um acesso “menos limitado”, porém acompanhado (para não dizer vigiado) com certo rigor.

Difícil foi apresentar a proposta sem que ouvisse recomendações de como proceder a pesquisa para enaltecer as coisas boas do colégio e esconder ou não dar atenção às coisas “negativas” ou em fase de desenvolvimento, assim como apresentar a hierarquia e a disciplina não como algo violento, mas como algo necessário. De fato, tive que ter todo um cuidado na exposição da proposta<sup>29</sup> da pesquisa para que pudesse comunicar àqueles que a todo momento me recomendavam como proceder a pesquisa, de que iria investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia, problematizando os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de Filosofia como ética do “cuidado de si”, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição militarizada. Diante disso, pudemos realizar uma pesquisa acerca de toda a estrutura do Colégio Militar de Teixeira de Freitas, desde a sua estrutura física até os atores que compunham aquela escola.

Diversas foram as estratégias para “diagnosticar” o ensino de Filosofia no CPM: observação, diário de bordo, entrevistas semiestruturadas, bate papos informais durante os intervalos de cada aula, entre outras alternativas. E com essas estratégias podemos perceber como o ensino de Filosofia estava sendo desenvolvido, sendo possível enxergar as dificuldades e as potencialidades para seu ensino.

Ao longo da pesquisa pudemos perceber que muitos professores pintam suas aulas com tons foucaultianos, sem mesmo perceber. O que Foucault projeta com a teoria do cuidado de si é a construção de um espaço em que o ser humano possa se construir a si mesmo de forma autônoma. O professor é de fundamental importância nessa empreitada, pois é ele quem, de certa forma, convidará o aluno a participar de uma aventura em que o que está em jogo é a construção da autonomia, liberdade, criticidade. Nos convida a fugir das sujeições que fabricam corpos dóceis.

Durante a pesquisa concordamos que seria interessante visitar outras salas e assistir aulas de outras disciplinas. Notamos que alguns professores realizam

---

<sup>29</sup> Ao entrar em contato com a Direção do CPM para explicar sobre a proposta do Café Filosófico, tive todo o cuidado de ser transparente e honesto. Expus com todos os detalhes a proposta do Café Filosófico, explicando que seria um evento diferente do que normalmente acontecia no dia a dia do CPM. Isto casou certa estranheza e algumas recomendações por parte da Direção. Uma das recomendações foi preservar ao máximo os ritos militares (em forma, passar pela revista, entoar os sinos e etc.) assim como a hierarquia e disciplina. Respeitamos as recomendações, porém, no momento do Café Filosófico, aconteceu uma dinâmica diferente na sala de aula.

dinâmicas em suas aulas que tinham por objetivo a construção da liberdade, da criticidade, da autonomia e alteridade; eram aulas que despertavam o interesse dos alunos, falavam deles, das experiências de vida de cada um. Eram aulas que estavam em sintonia com o que prega o cuidado de si.

Quando falamos em aulas baseadas no cuidado de si, não queremos dizer que seja algo novo, que seja um assunto com graus de dificuldade que só filósofos conseguem atingir; ao contrário: pensamos que esses professores estavam desenvolvendo um ensino e aprendizagem em tons foucaultianos, mesmo sem terem conhecimento desse fato.

Claro que são exceções diante de um quadro tão crítico de ensino e aprendizagem, mas que se configuram como algo positivo. Podemos afirmar isto porque as aulas do cuidado de si são estratégias didáticas metodológicas que visam o desenvolvimento da alteridade, autonomia e liberdade. O que tentamos realizar no Café Filosófico foi apenas uma forma de despertar o que dissemos acima.

O objetivo do Café Filosófico foi fazer com os alunos falassem deles, de suas experiências, de suas expectativas, suas vidas, levando-os a se posicionar acerca dos temas debatidos e polemizados durante o Café Filosófico. À medida que eles defendiam ou rejeitavam uma ideia, também estavam compartilhando, demonstrando e fortalecendo seu conhecimento de mundo, suas experiências de vida. Eles estavam afetando e sendo afetados e, assim, construindo as bases de um sujeito autônomo e livre. A ideia das aulas do cuidado de si têm esse propósito.

Promover esse trabalho numa escola militarizada foi algo muito importante, ainda que alguns empecilhos tivessem quer ser contornados. No CPM, as coisas acontecem de forma linear, em que tudo deve ser seguido à risca. As aulas começam e terminam no horário exato, todas as alterações são prontamente descritas em livros de parte<sup>30</sup>, o livro didático é escolhido pela direção e tem que ser trabalhado à risca. O currículo tem que ser cumprido. As aulas de Filosofia são pautadas na explicação do professor, que expõe a História da Filosofia de uma forma, a nosso ver, antifilosófica e, como consequência, temos um ensino e

---

<sup>30</sup> O livro de parte tem o objetivo de registrar todas as ocorrências relativas às aulas e ao CPM como um todo como, por exemplo, quando um aluno falta aula, além de ser registrado na caderneta, também é registrado no livro de parte, no qual todos os acontecimentos durante o dia são registrados. São, na verdade, relatórios diários escritos no livro de parte.

aprendizado tradicional, que o torna longe de ser filosófico, com o resultado: os alunos menosprezando cada vez mais a disciplina.

Outros desafios se apresentaram durante a pesquisa. O desenvolvimento das atividades que propomos encontrou, no início, certa resistência. O fato do comportamento homogeneizado e da rotina sempre estática das aulas, levou a uma certa estranheza e preocupação, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Todavia, aos poucos fomos superando essas dificuldades a ponto de deixar transparecer novas formas de ver, sentir e experimentar despojando-se do rigor militar. As atividades propostas foram desenvolvidas de forma a atingir os objetivos traçados. E, às vezes, foi preciso modificar as atividades ou até mesmo mudá-las para que fosse possível atingir os objetivos. A pouca flexibilidade com os horários foram umas das dificuldades que levaram a modificações de algumas atividades, assim também como a “maturidade filosófica” ou, dito de forma mais áspera, a falta do senso de investigação, de desejar novas descobertas, a falta de autonomia e o receio de se exporem, se constituíram em dificuldades que tivemos que superar.

Conseguimos, se não superar, ao menos minimizar alguns desses empecilhos, na tentativa de propiciar um espaço mais dinâmico e livre em que pudesse fazer com os alunos se pronunciassem sobre si mesmos, sobre o colégio, a Filosofia e outros temas, que expusessem as coisas que realmente os preocupavam, falar daquilo que de fato os tocava.

Essas atividades foram, desde o início, observadas e analisadas pela direção da escola. Nada pode acontecer na escola sem antes passar pelo crivo da direção. Contudo, fizemos algo de “rebeldia”, na tentativa de burlar o sistema com o objetivo de levar os alunos a enxergarem o mundo, a vida e a eles mesmos de outra perspectiva, de uma forma mais cuidadosa e autônoma. Por isso, as atividades que estavam projetadas em um plano de aula foram tomando nova dinâmica em sala de aula. Foram se transformando e se modificando à medida que a sala de aula também se transformava em um ambiente propício ao filosofar, no qual os alunos pudessem se expor de forma mais total possível. Mesmo rodeado de dificuldades e limitações, o Café Filosófico foi muito importante para, se não mudar de imediato, ao menos acender uma centelha de busca, de investigação e de autonomia no espírito

de cada um que participou do evento. Esse é, sem sombra de dúvida, um ponto positivo de tudo o que aconteceu.

No início da pesquisa, pensamos que poderíamos encontrar e apresentar ao CPM uma nova forma de lidar, não apenas com a Filosofia, mas com todo o sistema que reina no colégio. Pensamos em apresentar uma proposta que mudasse radicalmente as formas de vida naquele ambiente, que poderia amenizar a dureza do sistema militar. Contudo, ficamos decepcionados com a realidade que encontramos e a forte evidência da imensa dificuldade em empreender mudanças em algo tão sólido e tradicional. Mudar algo milenar, como é o militarismo, nos pareceu soar como algo quase que impossível. Nos sentimos derrotados, pois, confiantes na proposta mais livre e autônoma do cuidado de si, pensamos que surtiria efeito no sistema. Pensávamos como um revolucionário que acreditava piamente naquilo que julga ser de fato algo correto e coerente. Mas, percebemos que realmente não é fácil promover mudanças imediatas. E as mudanças, quando encontram barreiras milenares, que alteram o ethos de um grupo, esbarram não em paredes ou muros fáceis de transpor, esbarram em verdadeiras muralhas quase intransponíveis.

Todavia, no decorrer de todo trabalho, fomos vislumbrando e amadurecendo em relação a tudo que estávamos fazendo, trabalhando e sentindo. E vimos que poderíamos não derrubar a muralha do sistema militar, mas ajudar a acender a chama da emancipação, da atenção, do cuidado e da alteridade na alma de cada um dos participantes desse trabalho. Poderíamos, através de uma *educação menor*, minar o sistema e convidar os alunos a enxergar uma nova forma de se relacionar consigo mesmos e com a Filosofia. Mas, e quanto a nós, pesquisadores? O que esta pesquisa nos proporcionou, o que nos acrescentou, modificou e representou?

Não só a pesquisa, mas o programa de Mestrado em Ensino da Educação proporcionou algo de surpreendente. Algo que nos deixou “embaraçados”, às vezes confusos e muito curiosos. Mas o que seria? Estar participando como pesquisadores do Programa nos deu a oportunidade de conhecer algo que não tínhamos pensado enquanto estudante de Filosofia na graduação. Egressos de um curso de Filosofia que formam especialistas em determinados filósofos, até então concebíamos o trato com a Filosofia como essa capacidade de estudar um determinado filósofo, especializando-se nele. Mas, e quanto ao ensino da Filosofia? Sobre essa questão,



não percebíamos que existia um grande debate no qual, por muitas vezes, tece uma dura crítica ao filósofo especialista.

Até então, estávamos convencidos de que tudo iria muito bem com a Filosofia e que não havia problema algum com seu ensino. Contudo, este Programa de Mestrado nos fez enxergar o grande debate empreendido por diversos autores e a problemática tão forte e evidente acerca do ensino da Filosofia. Parafraseando Immanuel Kant, quando disse que Hume o acordou do sono dogmático, podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que esta pesquisa foi responsável por nos acordar de um sono dogmático. Que nos fez enxergar que não há algo pacífico acerca do ensino dessa disciplina, mas que existem várias perspectivas que tentam dar conta do ensino da Filosofia e que isso evidencia que a Filosofia é dinâmica e que uma rica produção acerca desse assunto é produzida em larga escala no intuito de colaborar com o seu ensino.

Hoje não pensamos mais em ser especialista, porque é uma forma muito limitada de se relacionar com a Filosofia. Quando nos apresentaram Deleuze, Cerletti, Gallo, Foucault, entre outros, numa perspectiva totalmente diferente do que vimos na graduação, ficamos perplexos, percebemos que não tivemos contato com uma parte da Filosofia tão importante quanto é a questão do seu ensino. Isso fez com que mudássemos nossa concepção de Filosofia e de seu ensino. O dinamismo que existe na Filosofia não permite que sejamos apenas especialistas. Precisamos superar a questão do especialista e começar a pensar em formar professores de Filosofia mais dinâmicos e menos especialistas.

Após estudarmos cada filósofo que se debruçou acerca do ensino de Filosofia, reorganizamos nosso arcabouço teórico e começamos a partir para a aventura de experimentar na prática um ensino de Filosofia que se preocupasse com a liberdade, com a subjetividade, com a autonomia de forma ampla. Esta pesquisa nos possibilitou sentir, experimentar, ser tocados e também tocar, transformar e também ser transformados, porque, quem se lança numa aventura dessa, não pode ser o mesmo, jamais volta a ser o mesmo de quando iniciou.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lançar-me nessa aventura teórica, prática, cartográfica, filosófica, histórica – poderia usar diversos adjetivos para qualificar essa aventura - foi algo que me proporcionou a descoberta de novos caminhos a percorrer nesse longo e tão problemático processo de ensino de Filosofia.

Vivenciar essa experiência foi algo que exigiu de mim muita força, sabedoria, dedicação, paciência. Um movimento de procura, de encontros e desencontros, de produtividade, de liberdade, de doação, de construção de relações que a cada instante transformavam mutuamente aqueles que participavam de tal movimento. Pois uma experiência é aquilo que nos afeta, que pode deslocar de sentido e mudar nossas vidas. Quando experienciei o cotidiano do Colégio Militar fui afetado assim como também afetei aqueles que ali se encontravam.

Ao longo da caminhada fui percebendo que o CPM era um espaço que se vivenciava algo muito forte, muito intenso: o ethos militar. E em nenhum momento me propus em mudar o ethos vivido nesse grupo, apesar de ter consciência que qualquer grupo:

Pode tornar-se capaz também de incorporar novos valores éticos e morais, de adquirir novos conhecimentos, hábitos e habilidades, e assim de pertencer a uma nova cultura, uma nova sociedade e a um novo *ethos*, distintos daqueles de sua origem (GALVANI, 2016, p.7).

Todavia, isto é algo complexo, e o grau de complexidade aumenta quando o ethos é milenar, assim como é o ethos militar.

O ethos de um grupo não algo que se forma da noite para o dia. É algo enraizado há anos na estrutura social e sentimental de um grupo. O militarismo é algo muito antigo. Suas regras, conduta éticas, seus preceitos, tudo é algo muito forte, coisas que se vivenciam há anos e que é quase impossível mudar. Mas a então como introduzir uma cultura filosófica baseada no cuidado de si numa estrutura militar secular? Como transformar o ethos militar num ethos filosófico?

Na verdade, o que se propôs nessa dissertação não foi mudar o ethos do Colégio Militar. Não queremos transformar o ethos militar num ethos filosófico. O que pretendemos é encontrar um jeito, um outro dispositivo para que a Filosofia possa ganhar espaço dentro do ethos militar. Mas poderia se questionar: ora, mas a Filosofia já tem espaço no meio militar, pois há no CPM a disciplina Filosofia... A esse questionamento poderíamos responder dizendo que, de fato, a Filosofia existe no CPM, mas, o que nos aponta a pesquisa é que a forma como ela está sendo vivida, ensinada não é condizente com a proposta da Filosofia do cuidado de si foucaultiano. Por isso, a estratégia que montamos para que essa proposta de ensino de Filosofia seja vivenciada nesse espaço militar, muitas vezes hostil ao ensino de Filosofia, ao questionamento e ao pensamento crítico, é algo positivamente subversivo. É uma ação feita entre as quatro paredes tendo como componentes os educandos e o professor que desenvolverão uma *educação menor* no seio da estrutura oficial, ou seja, dentro da *educação maior*.

Para potencializar a resistência é necessário, penso, explorar a problemática do ensino de Filosofia no contexto de uma 'educação menor' (...) se uma educação maior é aquela do âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos, uma educação menor é aquela que se pratica nas salas de aulas, entre as quatro paredes, no âmbito do pequeno, como resistência, como produção de algo que se coloca para além e para além das grandes políticas (GALLO, 2012, 25-26).

O Café Filosófico realizado no CPM foi uma prova suficientemente positiva de que podemos fazer um ensino de Filosofia diferenciado, longe do que manda os documentos oficiais, distante do que estabelece as diretrizes do CPM. O professor não ficou apegado ao livro de Filosofia que é exigido pela escola a ser trabalhado, algo muito engessado! O Café Filosófico nos mostrou que as questões, os problemas foram acontecendo e propostos pelos próprios alunos. Pois o que foi levado em consideração foi a vida de cada aluno, seus anseios, seu cotidiano, suas experiências e expectativas de vida. A partir disso, o professor pôde convidá-los a confrontar suas ideias com as ideias dos filósofos e a partir daí chegar a conclusões de forma autônoma e crítica.

Portanto, nosso intuito não foi mudar o ethos vivenciado no CPM. Mas, abalar, de certa forma algumas estruturas que impossibilitam o desenvolvimento do ensino e aprendizagem em Filosofia no CPM. E mais, apresentar uma nova forma de ensinar e aprender Filosofia.

O ensino de Filosofia no Brasil ainda é problemático e os problemas que o envolvem apresentam-se em diversas escolas, mas que se potencializam com maior intensidade em algumas instituições mais do que em outras, como é o caso do colégio militar de Teixeira de Freitas.

A criação dos colégios militares colaborou para a ampliação do ensino secundário na Bahia. Todavia, mostrou uma realidade educacional não muito diferente dos demais colégios, pois o ensino é, de certa forma, muito parecido com os colégios não militarizados. Porém, a peculiaridade marcante é a rigidez militar que impera nessa instituição erguida sobre a hierarquia e disciplina, fazendo com que haja um rígido controle em todas as instâncias e refletindo, por muitas vezes, negativamente nas relações vivenciadas cotidianamente e, também, no processo de ensino e aprendizagem em Filosofia.

Constatamos dificuldades e desafios porque passam os professores e alunos envolvidos na pesquisa. Da análise textual, das observações e dos dados coletados, foi possível perceber que há entraves que dificultam o ensino de Filosofia levando a uma realidade preocupante, porque o ensino de Filosofia no Colégio Militar é, como afirma Nietzsche (1999), mais antifilosófico do que filosófico. É um ensino controlado no qual o professor não dispõe de verdadeira autonomia; exemplo disso é a constatação de que o material didático, ou seja, os livros de Filosofia trabalhados em sala de aula são rigorosamente escolhidos pela direção do colégio; o professor que leciona Filosofia é formado em outra área, é pedagogo. E as aulas acontecem de maneira que não leva o aluno a pensar, a refletir, pois, a explicação dos problemas propostos é dada tanto pelo livro quanto pelo próprio professor, problema discutido por Rancière (2002).

Podemos constatar, também, que há uma exaltação e uma cobrança em relação aos alunos serem eficientes e tirar o primeiro lugar em tudo. A fala dos atores entrevistados (Professor Militar 1; Professor Militar 3; Professor Civil 1; Ex-Professor de Filosofia; Alunos 1, 2 e 3) durante essa fase da pesquisa deixa transparecer que o colégio militar prega a excelência de um ensino voltado para a competição e para a aprovação em vestibulares e ENEMs. Essa exaltação e cobrança prevalece no domínio militar, presente na rotina escolar, em seus eventos cívicos e militares, como também em sua pedagogia, tanto entre os professores civis quanto entre os professores militares. Isso traz consequências específicas, tal como

o espírito de emulação, da disputa, na formação dos jovens, pois a todo o momento eles estão competindo entre eles, criando uma relação heterônoma em detrimento de uma relação de alteridade.

Contudo, o colégio militar apresenta-se como um espaço potencialmente rico para uma nova experiência com o ensino de Filosofia. Um ensino de Filosofia voltado para a afirmação da vida numa perspectiva autônoma, responsável e de alteridade. A Filosofia como cuidado de “si” ou estética da existência, proposta por Foucault, e desenvolvida didático e metodologicamente baseado na teoria de Larrosa, ensaiou levar ao ambiente militar uma nova forma de se relacionar com a Filosofia. Buscou propôr e engendrar transformações no modo de pensar, de agir e de se construir como sujeito autônomo, assim como proporcionou outra dinâmica às aulas e ao ensino de Filosofia.

Nessa empreitada, no primeiro momento da pesquisa apresentamos a criação do Colégio Militar da Bahia; apresentamos o lócus da pesquisa que é o colégio militar de Teixeira de Freitas; e apresentamos a teoria de Michel Foucault que concebe a Filosofia como espiritualidade, como estética da existência, como um modo racional de vida no qual o sujeito se constitui a si mesmo. E, num segundo momento, a apresentação e discussão do ensino de Filosofia como estética da existência no ambiente militar, apresentado e aplicando a teoria de Jorge Larrosa referente ao ensino e aprendizagem de Filosofia como estética da existência.

Com a Reforma do Ensino Médio, o destino da Filosofia é incerto. O documento da BNCC a toma não como Disciplina, mas como Estudos e Práticas, enquanto que para outras, como Matemática, refere-se como Ensino. Isso sinaliza três possibilidades: inclusão apenas enquanto tema transversal; uma inclusão, sob qualquer forma, mas apenas para as escolas que quiserem oferecê-la; a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina tradicional deixa de existir. O próprio Colégio Militar só oferecerá a disciplina de Filosofia se formar turmas, pois os alunos escolherão dentre disciplinas - tais como Educação Física, Sociologia, artes entre outras – a disciplina que querem cursar. E pela forma como muitas escolas brasileiras não propiciam a valorização da Filosofia e que, conseqüentemente, os alunos são produzidos com essa “forma sujeito”, é de se pensar que a Filosofia poderá ausentar-se novamente do currículo das escolas do Brasil. Todavia, acreditamos que se houvessem propostas de ensino de Filosofia que fossem

fundamentadas, como a que nós buscamos fazer, certamente outro horizonte se abriria para o seu ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia. **Cultura e política no século XIX: o exército como campo de constituição dos sujeitos políticos no Império**. Bragança paulista: EDUSF, 2002.

BAHIA, Governo do Estado da. **COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR**. Histórico. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.cms.ensino.eb.br/> . Acesso em: 13/09 2016.

\_\_\_\_\_. **150 anos da Polícia Militar da Bahia**. Estado da Bahia, 1975. BAHIA, Governo do Estado da. **Manual Básico do Aluno-Oficial**. Estado da Bahia, 1988.

\_\_\_\_\_. **Manual do Aluno-CFAP**. Estado da Bahia, 1997.

\_\_\_\_\_. **Resumo histórico; 1825-1971**. Estado da Bahia, 1972.

\_\_\_\_\_. COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR ANÍSIO TEIXEIRA. **Plano Geral de Ensino**. Teixeira de Freitas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Suplemento histórico nº 6 de 28 de fevereiro de 1959**. Estado da Bahia, 1959.

BENTO, Cláudio Moreira. O colégio militar em sua fundação. In: **Revista A defesa nacional**. nº. 742, mai/jun 1989 p. 105/107. Disponível em: [www.ahimtb.org.br](http://www.ahimtb.org.br). Acesso em: 06 de agosto de 2016.

BILAC, O. **Últimas conferências e discursos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1924.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Problemas da Educação Baiana**. Salvador: Gráfica Universitária, 1977.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana. In: **Revista da Bahia**. Salvador, v.32, n.31, jul. p.70-83, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SEB, 2006, p. 15-40.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 91.542**, de 19 de Agosto de 1985.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Histórico do município de Teixeira de Freitas**. 2016. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?codmun=293135>>. Acesso em: 11 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica(Semtec), 1999. p. 44-64.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7º ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2012. Disponível em [http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb\\_7ed.pdf](http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/ldb_7ed.pdf) Acesso em 27 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. MEC. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Vol. 3. Brasília, 2006.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos infantis. **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, set/out/nov/dez 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=1413247820020003&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413247820020003&lng=pt&nrm=isso).

CARVALHO, José Murilo de. **Forças Armadas e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. 1985. **Filosofia no ensino de 2º Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

CASTRO, Celso. **O espírito militar: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Exército Brasileiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

\_\_\_\_\_. **O espírito militar: um antropólogo na caserna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

**Colégios militares têm melhores notas do Enem na rede pública da BA**. Salvador, BA. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/10/colegios-militares-tem-melhores-notas-do-enem-na-rede-publica-da-ba.html>. Acesso em 06 de outubro de 2016.

CRUZ, Leandra Augusto de C. M., Ribeiro, Maria do Espírito Santo Rosa. Militarização das escolas públicas de do Estado de Goiás: Uma reflexão sob os olhares de Glória Anzáldua e Michel Foucault. In: **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.



DANTAS NETO, Paulo Fábio. **Tradição, autocracia e carisma: a política de Antonio Carlos Magalhães na modernização da Bahia (1954-1974)**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

FERNANDES, Heloísa. **Os Militares como Categoria Social**. São Paulo: Global, 1978.

FOUCAULT, M. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. Gerir os ilegalismos. In: Pol-Droit (org.). **Michel Foucault: entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006. p.41-52.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: Paul Rabinow e Hubert Freyfus. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3º. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II - O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: **Ditos e escritos: ética, sexualidade e política**, vol5. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, MICHEL **Tecnologias del yo – Y otros textos afines**. Tradução de Mercedes Allendesalazar. 1a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990. 150p. (Coleção Pensamiento Contemporáneo, 7).

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREITAS, Alexandre Simões de. **Michel Foucault e o cuidado de si: a invenção de formas de vida resistentes na educação**. ETD Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. 1, p. 1-24, jul/deze. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/br/scielo.php?script=scinlinks&ref=000113&pid=s01037307201400020000600022&lng=pt>. Acesso em 04 de janeiro de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvio. CORNELLI, G. DANELON, M. (Orgs). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis, Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. KOHAN, W. O. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. ASPIS, Renata Lima. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e o Exercício do Pensamento Conceitual na Educação Básica**. In: Educ. e Filos., Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **O que é filosofia da educação?** Anotações a partir de Deleuze e Guattari. ANPEd. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd; 22., 1999, Caxambu. Anais... Caxambu: GT Filosofia da Educação, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GALVANI, Eduardo. **Ethos, sociedade e influência cultural**. [S.l.: s.n., 2016].

GROS, F. O cuidado de si em Foucault. In: Margaret e Veiga-Neto (Org.) **Figuras de Foucault**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008, p. 127- 238.

GRUNENVALDT, J. T. **A educação militar nos marcos da primeira república: estudos dos regulamentos do ensino militar (1890-1929)**. 2005. 285 f. Tese (Doutorado em História da Educação) - PUC. São Paulo, 2005. p.28.

HILSDORF, M. L. Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HORTA, João Silvério B. **O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil: 1930 -1945**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1994.

HUNTINGTON, Samuel P. **O soldado e o Estado: teoria e política das relações entre civis e militares**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1957.

JESUS, Andrea Reis de. **Colégio Estadual da Polícia Militar da Bahia Primeiros Tempos: Formando Brasileiros e soldados (1957-1972)**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

JÚNIOR, Nilson Carvalho Crusoé. **Da “Volante” à Academia: A Polícia Militar da Bahia na era Vargas (1930-1945)**. 2005. Dissertação. (Mestrado em História) Faculdade de filosofia e Ciência Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para o seu sentido**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Do fascismo ao cuidado de si: Sócrates e a relação com um mestre artista da existência. In M. Rago & Veiga-Neto, A. (Orgs.), **Para uma vida não fascista** (pp. 415-426). Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação – Estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LORIERI, M. A. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCHETTI, Maria Salute Rossi. **O ensino no exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

MALERBA, Jurandir. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-omum-curricular/>. Acesso em 05 de abril de 2017.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MOTTA, Jehovah. **Formação do Oficial do Exército**. Currículos e regimes da academia militar 1810-1944. Rio de Janeiro, RJ: Biblioteca do Exército Editora, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como educador**. Campinas, 1999.

NUNES, Antonieta. **Lutando para estudar: o aluno de segundo grau numa escola pública de Salvador** (1996). Dissertação. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos e políticas educacionais: história, memória e trajetória da educação na Bahia**. Publ. UEPG. Ci. Soc. Apl. Ling., Letras e Artes. Ponta grossa. 16(2), dez. 2008.

NUNES, Clarice. **Escola & dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine P.; CAMPOS, Ana Paula N. *A Seleção dos Livros Didáticos: um saber necessário ao professor. O caso do ensino de ciências*. Disponível em <http://www.rieoie.org/deloslectores/427Beltran.pdf>. Acesso em 21/04/2017.

\_\_\_\_\_. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos.**

Revista Brasileira de Educação. Nº 14, 2000.

PEDREIRA, M.S. **O complexo florestal e o extremo sul da Bahia: inserção competitiva e transformações socioeconômicas na região.** Tese de doutorado Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2008.

PIRASSINUNGA, Adailton Sampaio. **O Ensino Militar no Brasil.** Rio de Janeiro: Bibliex, 1958.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TEIXEIRA DE FREITAS. **História do município de Teixeira de Freitas.** Prefeitura Municipal de Teixeira de Freitas.BA. Disponível em: <[www.teixeiradefreitas.ba.gov.br](http://www.teixeiradefreitas.ba.gov.br)>. Acesso em: 13 de novembro de 2016.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas.** São Paulo: Edições Loyolas, 2002.

PRADEAU, J. F. O sujeito antigo de uma ética moderna. In: Gros, F. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 131-153.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante.** Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Série:

Educação. Experiência e sentido.

ROCHA, Fernando Carlos Wanderley. **Unificação das Polícias Cíveis e Militares:** Brasília, 2016. Disponível em: <[www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e...policias/Texto%20Consultoria.pdf](http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e...policias/Texto%20Consultoria.pdf)>. Acesso em: 23 julho 2017.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **O Livro Didático: alcances e limites.** Disponível em <http://sbempaulista.org.br/anais-do-epem/>. Acesso em 21 abril 2017.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil.** 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHWARTZMAN, S. etall. **Tempos de Capanema.** São Paulo/Rio, Edusp/paz e terra, 1984.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária.** São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SOARES M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Ciberultura. **Educação e Sociedade:** dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

TAVARES, Kleber da Silva. **A ética castrense e a intervenção militar como recurso de manutenção da ordem institucional.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. 2009.

TAVARES, Luis Henrique Dias. A idéia dos centros integrados em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci (ORG). **Educação na Bahia**. Col. Memória da Educação, vol. 2. Salvador, Editora da UNEB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História da Bahia**. Salvador, EDUFBA, 2008.

TOMAZETTI, Elisete. **Filosofia no Ensino Médio e seu professor**: algumas reflexões. Educação, Santa Maria, v. 27, n 2, p. 69-75, 2002. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4454/23>

TREVISAN, Leonardo. 1985. **O Pensamento Militar Brasileiro**. Cadernos de Educação Política. S.P. Global.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil – Império e República. Brasília: Liber Livro, 2008.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## PERIÓDICOS

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Salvador, 10 de abril de 1957

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Salvador, 11 de abril de 1957.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Salvador, 5 de agosto de 1960.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Salvador, 7 de agosto de 1960.

JORNAL A TARDE, Salvador 20 de maio de 1970.

FOLHA ONLINE, acesso em 08 de agosto de 2015.

## SITES:

**COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR**. Histórico. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.cms.ensino.eb.br/> . Acesso em: 13/09 2016.

**REGULAMENTO DOS COLÉGIOS MILITARES (R69)**. Salvador, 2011. Disponível em: <http://www.depa.ensino.eb.br/Docs/R-69>. Acesso em 10/09/2016.

## LISTA DE FONTES

## ARQUIVOS E BIBLIOTECAS

Arquivo do Colégio da Polícia Militar da Bahia

Arquivo Público do Estado da Bahia

Biblioteca Central da Bahia

Biblioteca da Academia da Polícia Militar da Bahia

Biblioteca da Faculdade de Educação da UFBA

Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA

### **Documentação e Outras Fontes**

Diário Oficial do Estado da Bahia

Documento: **Estabelecimento de Ensino Manuel Cerqueira Cabral – Colégio da Polícia Militar – Dendezeiros** / Processo N °CEHPM/021200. Salvador 1ª edição. Volume único.

Boletins Gerais Ostensivos da Polícia Militar da Bahia de 1957 a 1972

Boletins Internos Ostensivos da Polícia Militar da Bahia de 1957 a 1972

Relatórios da Secretaria Pedagógica do Colégio Estadual da Polícia Militar da Bahia de 1957 a 1972.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

## **APÊNDICE A-**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE) PARA REALIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E/OU ENTREVISTA COM PROFESSORES DE FILOSOFIA**

#### **1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:**

**Título Provisório da pesquisa:** Da disciplina castrense à ética do “cuidado de si”: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba

**Pesquisador responsável:** Fábio Pereira Barros

**Orientador Responsável:** Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

**Contato com os pesquisadores responsáveis:** Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES.

Telefones: (27) 3312-1594/ (73) 9 9996-9122 e-mail: [fabiosaojose2000@hotmail.com](mailto:fabiosaojose2000@hotmail.com)

#### **2. Informações ao participante da pesquisa:**

**a)** Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Da disciplina castrense à ética do “cuidado de si”: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba”

**b)** A pesquisa terá como objetivo geral investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba. Ademais, pretendemos problematizar os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de filosofia como ética do “cuidado de si”, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição militarizada.

**c)** Para realização dessa pesquisa você deverá **preencher um questionário e/ou realizar uma entrevista semiestruturada.**

**d)** A sua participação não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

**e)** Durante a participação, você poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**Centro Universitário Norte do Espírito Santo**  
**Departamento de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**

- f) Você poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
- g) A sua participação na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
- h) Não se tem em vista que a sua participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
- i) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes e/ou responsáveis, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
- j) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
- k) As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.
- l) Esta entrevista será gravada em áudio, sendo utilizada somente para transcrição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma, sendo eliminada após a defesa da dissertação.
- m) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

**3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.**

**Consentimento Livre e Esclarecido da participação**

Eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar dessa pesquisa e a divulgação dos dados obtidos apenas em eventos ou publicações científicas. Foi-me garantido o sigilo das informações pessoais e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

## APÊNDICE B-

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE GRUPO FOCAL/REDES DE CONVERSÇÕES COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

#### 1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

**Título Provisório da pesquisa:** Da disciplina castrense à ética do “cuidado de si”: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba

**Pesquisador responsável:** Fábio Pereira Barros

**Orientador Responsável:** Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

**Contato com os pesquisadores responsáveis:** Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES.

Telefones: (27) 3312-1594/ (73) 9 9996-9122 e-mail: [fabiosaojose2000@hotmail.com](mailto:fabiosaojose2000@hotmail.com)

#### 2. Informações aos participantes da pesquisa:

a) Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Da disciplina castrense à ética do “cuidado de si”: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba”, na área de Ciências Humanas.

b) A pesquisa terá como objetivo geral investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba. Ademais, pretendemos problematizar os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de filosofia como ética do “cuidado de si”, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição militarizada.

c) Para realização dessa pesquisa você deverá participar de um **Grupo Focal/redes de conversações** que consiste numa interação entre os sujeitos para discutir aspectos relacionados à Filosofia e sua aprendizagem.

d) A temática abordada nesse **Grupo Focal/redes de conversações** refere-se à disciplina **Filosofia**.

e) A sua participação não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

f) A realização da atividade do **Grupo Focal/redes de conversações** será na sua escola.

g) Durante a participação, você poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.

h) Você poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

i) A sua participação na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO****Centro Universitário Norte do Espírito Santo****Departamento de Educação e Ciências Humanas****Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**

j) Não se tem em vista que a sua participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.

k) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.

l) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.

m) As informações e produção de dados desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

n) Esta atividade será gravada em áudio, sendo utilizada somente para transição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma, sendo eliminada após a defesa da dissertação.

o) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

**3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu assentimento de forma livre para participar desta pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.**

**Assentimento Livre e Esclarecido da participação**

Eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu assentimento em participar dessa pesquisa e a divulgação dos dados obtidos apenas em eventos ou publicações científicas. Foi-me garantido o sigilo das informações pessoais e que posso retirar meu assentimento a qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

## APÊNDICE C-

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS RESPONSÁVEIS PELO MENOR PARTICIPANTE DA PESQUISA – REDES DE CONVERSÇÕES/GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Prezado (a) Senhor(a),

O (A) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa intitulada “*Da disciplina castrense à ética do “cuidado de si”: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba*”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES.

Gostaria de contar com a sua colaboração!

#### 1. Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

**Título Provisório da pesquisa:** Da disciplina castrense à ética do “cuidado de si”: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba

**Pesquisador responsável:** Fábio Pereira Barros

**Orientador Responsável:** Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

**Contato com os pesquisadores responsáveis:** Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES.

Telefones: (27) 3312-1594/ (73) 9 9996-9122 e-mail: [fabiosaojose2000@hotmail.com](mailto:fabiosaojose2000@hotmail.com)

#### 2. Informações ao participante da pesquisa:

a) Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “*Da disciplina castrense à ética do “cuidado de si”: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba*”

b) A pesquisa terá como objetivo geral Investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba. Ademais, pretendemos problematizar os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de filosofia como ética do “cuidado de si”, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição militarizada.





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

**Centro Universitário Norte do Espírito Santo**

**Departamento de Educação e Ciências Humanas**

**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**

- c) A temática abordada nas redes de conversações/grupo focal refere-se à disciplina Filosofia.
- d) O(A) menor só poderá participar com consentimento do(a) responsável.
- e) A participação do(a) menor não trará prejuízo a sua integridade física e moral. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.
- f) A realização da atividade do grupo focal/redes de conversações será na escola em que o(a) menor estuda.
- g) Durante a participação o (a) menor poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venham lhe causar algum constrangimento.
- h) O(A) menor poderá recusar a participar da pesquisa ou poderá abandoná-la em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.
- i) A participação do(a) menor na pesquisa será de caráter voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja financeiro ou de qualquer natureza.
- j) O(A) menor não terá nenhum gasto financeiro por participar na pesquisa.
- k) Não se tem em vista que a participação do(a) menor participação nesta pesquisa poderá envolver riscos ou desconfortos previsíveis.
- l) Serão garantidos o sigilo e privacidade aos participantes, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes da pesquisa nem qualquer identificação pessoal.
- m) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas.
- n) As informações e produção de dados desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários.
- o) Esta atividade será gravada em áudio, sendo utilizada somente para transição, sem identificação pessoal. Apenas o pesquisador e o orientador terão acesso à mesma, sendo eliminada após a defesa da dissertação.
- p) Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.
- q) Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com os responsáveis pela pesquisa no endereço informado acima.

**3. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que o (a) menor possa participar desta pesquisa.**

**Consentimento Livre e Esclarecido da participação**

**Eu, responsável legal pelo (a) menor \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que o mesmo(a) possa participar dessa pesquisa, caso ele(a) deseje após ter sido devidamente esclarecido.**

**Responsável pelo (a) menor participante da pesquisa**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

**Local e data:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do Pesquisador:** \_\_\_\_\_





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

## **APÊNDICE D-**

### **QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA**

Prezado (a) professor (a),

O presente questionário tem como objetivo produzir dados acerca do ensino e aprendizagem de Filosofia no Colégio da Polícia Militar, para uma pesquisa de dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, São Mateus, ES. A pesquisa consistirá em investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba. Ademais, pretendemos problematizar os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de Filosofia como ética do “cuidado de si”, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição militarizada.

Gostaria de contar com a sua colaboração!

Mestrando Fábio Pereira Barros

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

1. Sexo:

☐ masculino

☐ feminino

2. Faixa etária:

☐ até 29 anos

☐ de 30 a 39 anos

☐ 40 anos ou mais

3. Formação:

☐ professor graduado

☐ professor especialista

☐ professor mestre ou doutor

4. Qual a sua formação inicial?

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**Centro Universitário Norte do Espírito Santo**  
**Departamento de Educação e Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**

5. Se tiver outra graduação, especifique e diz o motivo que o levou a fazer:

---

6. Tempo de experiência profissional no magistério:

- ☐ Até 5 anos
- ☐ de 5 a 10 anos
- ☐ de 10 a 20 anos
- ☐ acima de 20 anos

7. Há quanto tempo você atua como professor (a) de Filosofia no Ensino Médio?

- ☐ Até 3 anos
- ☐ de 3 a 10 anos
- ☐ acima de 10 anos

8. Ensina outra(s) disciplina (s)? Qual (s)?

---

9. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola?

- ☐ efetivo
- ☐ contratado
- ☐ estagiário

10. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

- ☐ até 20 horas
- ☐ 40 horas
- ☐ acima de 40 horas

11. Você têm quantas aulas de Filosofia semanalmente?

---

12. Turno (s) que ensina Filosofia?

---

13. Em quantas escolas você trabalha?

---

14. O que a Filosofia representa em sua vida?

---

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Departamento de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

15. Você pensa que a Filosofia é importante na formação dos discentes do Ensino Médio?

---

---

16. Há momentos específicos de discussão no cotidiano escolar para pensar as relações entre ensinar e aprender Filosofia?

☐ Sim☐ Não

17. Tem algum tipo de dificuldade referente ao ensino de Filosofia?

☐ Sim☐ Não

Se sim, qual(s)?

---

18. Como você concebe o ensino de Filosofia numa instituição militarizada?

---

---

---

OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

## **APÊNDICE E-**

### **TÓPICOS ABORDADOS NO GRUPO FOCAL/REDES DE CONVERSÇÕES COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DO CPM**

#### **Prezados alunos,**

Este trabalho de *grupo de discussão* destina-se a uma pesquisa, cujo título provisório é: “*Da disciplina castrense à ética do “cuidado de si”: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba*”, para elaboração de uma dissertação de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, orientada pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva. A pesquisa consistirá em investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-Ba. Ademais, pretendemos problematizar os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de Filosofia como ética do “cuidado de si”, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição militarizada.

Gostaria de contar com a colaboração de vocês!

#### **Tópicos abordados:**

Apresentação e dinâmica de grupo: nome, série do ensino médio que cursa, tempo que estuda Filosofia, o que é Filosofia para você?

Porque estudar num Colégio Militar?

Como você percebe ensino de Filosofia no CPM?

Que significado tem para sua vida aprender Filosofia? (Se valoriza as aulas de Filosofia e compreende o significado e o sentido que essa disciplina pode trazer para a formação humana).

Expectativas quanto à aprendizagem de Filosofia: (as aulas dessa disciplina têm atendido ou atende suas expectativas de aprendizagem?).



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**Centro Universitário Norte do Espírito Santo**  
**Departamento de Educação e Ciências Humnas**  
**Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica**

Dificuldades e potencialidades na realização das atividades filosóficas.

Relato de experiências de sala de aula ou atividades na Escola que têm estimulado à aprendizagem dessa disciplina.

Como considera as relações (professor/alunos/conhecimentos) existentes na sala de aula entre ensinar e aprender Filosofia?

Contribuições da disciplina Filosofia para sua vida (atitudes, ações, conceitos, comportamentos, conhecimentos).

As aulas de Filosofia (a aprendizagem de algum tema, algum seminário, texto, discussão, debates, filmes, livros, projetos, etc.) em algum momento têm afetado vocês?

Avaliação (do encontro, das discussões, sugestões que podem contribuir para o ensino e a aprendizagem de Filosofia, alguma outra manifestação).

**OBRIGADO PELA PARTICIPAÇÃO!**

**Mestrando Fábio Pereira Barros**

**Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

## **ANEXO A –**

Pedido de solicitação de pesquisa à Direção do Colégio da Polícia Militar

Anísio Teixeira

São Mateus, 02 de Fevereiro de 2018

Ao Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas  
Srº. Tenente Coronel Raimundo César Magalhães Dantas

Eu, Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva, orientador responsável pelo projeto de pesquisa do mestrando Fábio Pereira Barros, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica desta Universidade, cujo título provisório é: *“Da disciplina castrense a ética do cuidado de si: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-BA”*, venho solicitar a V.S. autorização para que o mestrando possa realizar sua pesquisa no Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, situado na cidade de Teixeira de Freitas-BA.

A pesquisa consistirá em investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, na cidade de Teixeira de Freitas-Ba. Ademais, pretendo problematizar os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de Filosofia como ética do “cuidado de si”, um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição militarizada. Para atingir tais objetivos, são previstas as seguintes estratégias: observação participante do cotidiano, participação em aulas de Filosofia dos professores que concordarem em participar da pesquisa, entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e equipe técnica da escola.

Agradecemos desde já sua atenção e colaboração, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
Centro Universitário Norte do Espírito Santo  
Departamento de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica  
Orientador responsável  
Tels. (27) 3312- 1594, 99923-9121

### **ANEXO B –**

**Carta de Anuência da Direção do Colégio Estadual da Polícia Militar Anísio  
Teixeira**



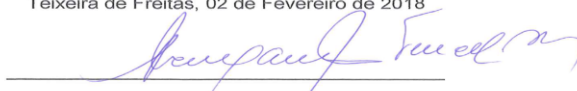
**POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DA BAHIA**  
**COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR ANÍSIO TEIXEIRA**

#### **CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos, para os devidos fins, que autorizamos a realização da pesquisa intitulada: *"Da disciplina castrense a ética do cuidado de si: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar de Teixeira de Freitas-BA"*, com o objetivo geral investigar como estão sendo construídas as relações de ensino e aprendizagem em Filosofia no Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira, na cidade de Teixeira de Freitas-Ba. Ademais, pretendo problematizar os limites e as possibilidades de se pensar e produzir o ensino de Filosofia como ética do "cuidado de si", um modo de vida referente à estética da existência, nessa instituição militarizada, do mestrando Fábio Pereira Barros, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/UFES, orientado pelo Prof. Dr. Jair Miranda de Paiva.

Declaramos reconhecer a Resolução 466/2012-CONEP-CNS-MS, que trata da pesquisa envolvendo seres humanos, na proteção dos participantes quanto aos aspectos éticos e da dignidade humana. Estamos cientes de que os dados coletados e a identidade dos participantes serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012 e autorizamos que tais dados sejam utilizados tão somente para a realização de estudos.

Teixeira de Freitas, 02 de Fevereiro de 2018



**Tenente Coronel Raimundo César Magalhães Dantas**

**Comandante/Diretor**

**Raimundo César Magalhães Dantas - TEN CEL PM**  
Diretor Geral  
Mat. 30.170.972-3

